



**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E 2.º  
CICLO DO ENSINO BÁSICO: Conselho de Cooperação  
Educativa – O processo de clarificação ética**

**Ana Patrícia da Silva Fernandes**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau  
de mestre em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico

**2016**



**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E 2.º  
CICLO DO ENSINO BÁSICO: Conselho de Cooperação  
Educativa – O processo de clarificação ética**

**Ana Patrícia da Silva Fernandes**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau  
de mestre em Ensino do 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Profª. Dra. Maria Conceição Pereira

**2016**

## **AGRADECIMENTOS**

A realização do relatório aqui apresentado pressupõe o culminar do meu percurso académico e o início de uma nova etapa. Porém, este só foi possível graças ao espírito de interajuda de um conjunto de pessoas, a quem presto a minha consideração e agradecimento.

Deste modo, gostaria de começar por agradecer a todas as crianças com quem tive oportunidade de trabalhar ao longo deste percurso. Sem elas, nada disto seria possível.

Desejo também expressar aqui a minha profunda gratidão aos vários professores que passaram pela minha vida académica, cada um deles foi importante em determinado momento da minha vida. Agradecer, em especial, à Professora Doutora Conceição Pereira, pelo rigor intelectual e científico, mas, mais importante, pelo apoio e dedicação a mim e a este trabalho.

Agradecer a todos os professor cooperantes e equipas educativas com quem tive oportunidade de estagiar, trabalhar e aprender. Um muito obrigada, em especial, ao Professor Luís Mestre, pelo apoio e pela aprendizagem enquanto docente do 1.º Ciclo de Ensino Básico.

Seguidamente, desejo agradecer àquela que foi o meu alicerce nesta instituição, a minha parceira de estágio. A minha sempre e grande amiga Diana Nunes.

À minha irmã Olga Barrigana, um muito obrigada pela pessoa que é e pelo amparo que sempre me deu.

Por último, desejo ainda agradecer a uma pessoa muito especial. À pessoa mais importante para mim, a minha mãe Helena Fernandes. A quem dedico não só este relatório, mas também todos os feitos até então realizados. Obrigada pelo apoio incondicional, pelo carinho e dedicação, serás sempre o meu pilar e o meu exemplo.

De agora em diante, que se concretize o sonho.

## RESUMO

O presente relatório, decorre no contexto da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do 2.º ano do mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). É pois nosso propósito apresentar uma reflexão crítica e fundamentada sobre a prática realizada no 1.º CEB, numa turma do 4.º ano de escolaridade, e ainda, a apresentação de um pequeno estudo investigativo, subordinado ao tema "O Conselho de Cooperação Educativa - O processo de clarificação ética".

A finalidade do trabalho de investigação foi analisar as perceções de um grupo de alunos do 1.º CEB, sobre a sua experiência em Conselho de Cooperação Educativa, particularmente no processo de clarificação ética. Configurou-se assim nosso propósito estudar a participação dos alunos na autorregulação do seu comportamento e das aprendizagens, por forma a contribuir para a sua melhoria. Configuram-se, deste modo, como objetivos específicos do estudo os seguintes:

- i. Caracterizar as perceções dos alunos face ao Conselho de Cooperação Educativa;
- ii. Caracterizar as dificuldades dos alunos, na participação do Conselho de Cooperação Educativa, particularmente no processo de clarificação ética;
- iii. Caracterizar a importância atribuída pelos alunos ao Conselho de Cooperação Educativa e processo de clarificação ética;
- iv. Identificar as recomendações sugeridas pelos alunos para a melhoria do Conselho de Cooperação Educativa.

Tendo em conta o objeto de estudo optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa e como técnica de recolha de dados, a entrevista semiestruturada, a análise documental, a observação participante e o questionário. Os dados foram tratados com recurso ao programa NVivo 11 e ao programa EXCEL.

As conclusões do estudo permitem considerar que, de acordo com o que a bibliografia sugere, a maioria dos alunos considerou que o Conselho de Cooperação Pedagógica os ajudou no seu desenvolvimento sociomoral e na clarificação ética, mais propriamente, na resolução de conflitos.

**Palavras-chave:** Conselho de Cooperação Educativa; Clarificação Ética; Resolução de Conflitos; Sucesso Educativo.

## **ABSTRACT**

This report follows in the context of the discipline Teaching Practice Supervised II, part of the 2nd year of the Masters in Education of the 1st and 2nd cycle of basic education (CEB). Therefore, it is our purpose to present a critical and substantiated reflection on the practice carried out in the 1st CEB, a class of 4th grade, and also to present a small investigative study, entitled "The Educative Cooperation Council - The process of ethical clarification.

The purpose of the research was to analyze the perceptions of a group of students of the 1st CEB, about their experience in the Educative Cooperation Council, particularly in the process of ethical clarification. Thus, our purpose was set up to study the participation of students in the self-regulation of their behavior and learning in order to contribute to its improvement. Therefore, are configured as specific objectives of the study the following:

- i. Characterize the perceptions of the students towards the Educative Cooperation Council:
- ii. Characterize students' difficulties, in the participation of the Educative Cooperation Council, particularly in the process of ethical clarification;
- iii. Characterize the importance attributed by the students to the Educative Cooperation Council and to the process of ethical clarification;
- iv. Identify the recommendations suggested by the students to improve the Educative Cooperation Council.

Regarding the object of study, the methodology chosen was qualitative and, as data collection technique, semi-structured interviews, document analysis, participant observation and questionnaire. The data were analyzed using the NVivo 11 program and the EXCEL program.

The conclusions of the study allow to considerate that, according to what the literature suggests, most of the students found that the Educative Cooperation Council helped them in their sociomoral development and ethics clarification, more properly, in conflict resolution.

**Keywords:** Educative Cooperation Council; Ethical Clarification; Conflict Resolution; Educational success.

## ÍNDICE GERAL

1.	INTRODUÇÃO .....	1
2.	PERCURSO METODOLÓGICO: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II .....	2
	2.1 Natureza da Intervenção.....	2
	2.2 Técnicas de recolha e análise de dados .....	3
3.	CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO.....	4
	3.1. Caracterização do meio e da escola .....	4
	3.2. A sala de aula .....	6
	3.3. Equipa educativa, modos de organização e de intervenção na turma .....	6
	3.4. A ação pedagógica do Orientador Cooperante .....	7
	3.4.1. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica .....	7
	3.4.2. Gestão dos tempos, conteúdos, materiais e espaços de aprendizagem.....	8
	3.4.3. Sistemas de regulação/avaliação do trabalho de aprendizagem.....	9
	3.5. A turma.....	9
	3.5.3. Avaliação diagnóstica dos alunos .....	9
	3.5.3.1. Competências Transversais.....	9
	3.5.3.2. Matemática .....	10
	3.5.3.3. Português.....	10
	3.5.3.4. Estudo do Meio .....	11

3.5.3.5.	Expressões Artísticas e Físico Motoras.....	11
4.	IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS GERAIS .....	11
5.	APRESENTAÇÃO FUNDAMENTADA DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA .....	20
5.1.	Princípios orientadores do Plano de Intervenção .....	20
5.2.	Estratégias globais de intervenção.....	22
5.3.	Estratégias de integração curricular.....	24
6.	ANALISE DE RESULTADOS .....	26
6.1.	Avaliação das aprendizagens dos alunos .....	27
6.1.1.	Competências sociais .....	27
6.1.2.	Matemática.....	27
6.1.3.	Português .....	28
6.1.4.	Estudo do Meio.....	28
6.1.5.	Expressões Artísticas e Físico-motoras .....	28
6.2.	Avaliação do Plano de Intervenção.....	28
7.	O CONSELHO DE COOPERAÇÃO EDUCATIVA: A CLARIFICAÇÃO ÉTICA .....	30
7.1.	Motivação para a escolha do tema e sua pertinência .....	30
7.2.	Enquadramento concetual do tema em estudo.....	31
7.2.1.	O Movimento da Escola Moderna, sua génese e modelo pedagógico .....	31
7.2.2.	O Conselho de Cooperação Educativa.....	33
7.2.2.1.	O Processo de Clarificação Ética: a Resolução de Conflitos.....	35
7.3.	Questões e objetivos do estudo .....	36

7.4.1. Natureza do estudo .....	37
7.4.2. Contexto e participantes .....	37
7.4.3. Técnicas de recolha e análise de dados.....	38
8. Análise e apresentação dos resultados do estudo .....	40
8.1 Percepções dos alunos face ao Conselho de Cooperação Educativa.....	40
8.2. Dificuldades dos alunos, no Conselho de Cooperação Educativa e o processo de clarificação ética .....	41
8.3. A importância Conselho de Cooperação Educativa.....	41
8.3.1. A Clarificação Ética: Resolução e conflitos .....	42
9. CONCLUSÕES DO ESTUDO .....	45
10. CONCLUSÕES FINAIS .....	46
REFERÊNCIAS.....	49
ANEXOS.....	54
ANEXO A. CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DOS ALUNOS DA TURMA.....	55
ANEXO B. ENTREVISTA AO PROFESSOR TITULAR DA TURMA .....	56
ANEXO C. EXEMPLO DE AGENDA SEMANAL.....	58
ANEXO D. PLANTA DA SALA DE AULA .....	60
ANEXO E. EXEMPLO DE AGENDA SEMANAL, MAPA DE PRESENÇAS E ATA DE CONSELHO .....	61
ANEXO F. REGISTOS DE OBSERVAÇÃO DIRETA.....	62
ANEXO G. DOCUMENTOS FORNECIDOS PELO PROFESSOR (AVALIAÇÃO DOS ALUNOS) .....	65
ANEXO H. GRELHA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DAS COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS .....	73

ANEXO I. GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....	75
ANEXO J. QUESTIONÁRIO REALIZADO AOS ALUNOS .....	77
ANEXO K. PASSOS DEFINIDOS EM TURMA PARA A RESOLUÇÃO DE CONFLITOS .....	80
ANEXO L. EXEMPLO DE REFLEXÃO REALIZADA COM OS ALUNOS EM CCE.. .....	81
ANEXO M. TABELA DE OBSERVAÇÃO .....	82
ANEXO N. EVIDÊNCIAS NO ÂMBITO DO PORTGUÊS .....	83
ANEXO O. EVIDÊNCIAS NO ÂMBITO DA MATEMÁTICA.....	84
ANEXO P. EVIDÊNCIAS NO ÂMBITO DAS EXPRESSÕES.....	85
ANEXO Q. BALANÇO FINAL NO CCE .....	88
ANEXO R. ANÁLISE DOS INQUÉRITOS .....	89
ANEXO S. TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	98
ANEXO T. AVALIAÇÃO DOS OBJETIVOS DO PI .....	118
ANEXO U. ANÁLISE DE DADOS DE TABELAS DE OBSERVAÇÃO .	122
ANEXO V: IDICADORES DE AVALIAÇÃO POR OBJETIVO GERAL DO PROJETO .....	126
ANEXO W. GRELHA DE AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS.....	128

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1.	Potencialidades e fragilidades da turma .....	12
Tabela 2.	Explicitação das estratégias globais de intervenção para cada Objetivo Geral .....	23
Tabela 3.	Conteúdos a abordar e estratégias gerais por área curricular.....	25

## ÍNDICE DE ABREVIATURAS

ASE	Ação Social Escolar
CCE	Conselho de Cooperação Educativa
CEB	Ciclo do Ensino Básico
INE	Instituto Nacional de Estatística
MEM	Movimento da Escola Moderna
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OC	Orientador Cooperante
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PI	Projeto de Intervenção
PIT	Plano de Trabalho Individual
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
UC	Unidade Curricular

# 1. INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II, consignada no plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º CEB, ministrado pela Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Lisboa.

A PES II perspetiva-se como um tempo de ação prática do futuro professor e como um espaço de deslocação para a ação das aprendizagens realizadas nas componentes curriculares do curso, tendo em vista a transformação de saberes das diferentes disciplinas em saberes profissionais.

Assim, este relatório tem como objetivo descrever, analisar e avaliar de forma interpretativa e reflexiva o trabalho efetuado durante esta prática pedagógica que se desenvolveu numa turma de 4º ano de escolaridade, numa escola do 1.º CEB, situada no concelho de Lisboa.

Para além do relato de todo o percurso experienciado no desenvolvimento da PES II, apresentar-se-á ainda um estudo investigativo subordinado ao tema: *Conselho de Cooperação Educativa - O processo de clarificação ética*.

O presente relatório encontra-se organizado em nove principais capítulos. Após a introdução, segue-se, no segundo capítulo, a apresentação do percurso metodológico relativo à PES II.

De seguida, no terceiro capítulo, a caracterização do contexto socioeducativo, apresentam-se os dados relativos ao espaço físico, ao contexto social, organizacional e pedagógico da escola, da turma e da sala de aula em que a intervenção decorreu.

No quarto capítulo, identificação e fundamentação da problemática e objetivos gerais, apresentam-se as potencialidade e fragilidades do grupo, a problemática emergente e definir-se-ão os objetivos gerais de intervenção.

Seguidamente, no quinto capítulo, “Apresentação Fundamentada do Processo de Intervenção Educativa”, expõe-se a fundamentação do processo de intervenção educativa, designadamente, os princípios orientadores do Plano de Intervenção (PI), as estratégias globais de intervenção e as estratégias de integração curricular.

No sexto capítulo, apresenta-se análise dos resultados de avaliação dos alunos nas várias componentes do currículo.

No sétimo capítulo, apresenta-se o tema, a motivação para a escolha do mesmo e sua pertinência, o enquadramento conceptual e os procedimentos metodológicos utilizados para o seu desenvolvimento.

No oitavo capítulo, surge a análise e apresentação dos resultados do estudo.

Segue o nono capítulo, onde se apresenta as conclusões do estudo.

Por último, no décimo capítulo, apresenta-se uma síntese reflexiva sobre todo o processo experienciado, quer sobre a prática de ensino supervisionada, quer sobre o estudo de investigação.

Por fim, apresentam-se as referências e os anexos.

Importa ainda mencionar os cuidados éticos tidos na elaboração deste relatório, pelo que os nomes dos alunos e da escola não constam no presente documento a fim de proteger a sua identidade e salvaguardar as suas informações.

## **2. PERCURSO METODOLÓGICO: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II**

O presente capítulo contempla a apresentação de todos os procedimentos metodológicos que foram utilizados ao longo do desenvolvimento da PES II.

A PESII decorreu ao longo de um período de tempo, no qual o trabalho a desenvolver pelo estudante se organizou em 3 fases. **1.º Fase - Observação e caracterização do contexto socioeducativo e Conceção do Plano de Trabalho de Turma;** **2.ª Fase - Intervenção Pedagógica** e **3.ª Fase - Avaliação.**

### **2.1 Natureza da Intervenção**

Tendo em conta a natureza do trabalho desenvolvido durante a PES II, optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa, muito próxima dos pressupostos do modelo de investigação-ação.

Optou-se pelo paradigma qualitativo, dado que este “pressupõe uma análise em profundidade, de significados, conhecimentos e atributos de qualidade dos fenómenos estudados, mais do que a obtenção de resultados de medida” (Seabra, 2010, p. 145), e uma vez que “os investigadores qualitativos estudam os fenómenos nos seus contextos” (Aires, 2011, p.13). Todos os pressupostos, deste paradigma investigativo, são assim indicados para o estudo do contexto e desenvolvimento da ação pedagógica.

Seguiu-se alguns dos pressupostos da metodologia de investigação ação, dado que esta é “uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da acção (Sousa e Baptista, 2011, p.65).

Com efeito, esta metodologia pressupõe uma melhoria das práticas mediante a mudança e aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças, possibilitando a participação de todos os implicados no processo, características pelas quais nos guiámos, quer na planificação da ação, reflexão sobre a ação e sua avaliação e retroação.

## **2.2 Técnicas de recolha e análise de dados**

Para uma melhor explicitação das técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados ao longo do processo da PES II, faremos a sua apresentação seguindo os passos previstos em cada fase da sua organização.

Assim, para proceder à observação e caracterização do contexto socioeducativo seguiram-se designadamente as seguintes técnicas de recolha de dados: Entrevista semiestruturada (ao coordenador de escola e orientador cooperante ( para recolher dados respetivamente sobre a escola e prática do orientador cooperante)); a observação participante, as notas de campo e a análise documental (aos processos individuais e produções dos alunos, para recolher dados relativos aos alunos). No que respeita ao processo de Intervenção, as técnicas de recolha de dados utilizadas foram a pesquisa documental e a observação de comportamentos e atitudes dos alunos. No processo de avaliação, as técnicas de recolha de dados foram respetivamente a pesquisa documental (às produções dos alunos) e a observação participante.

O recurso a entrevistas (com recurso a um guião, ver anexo B) permitiu estruturar algumas das informações fornecidas pelo docente e pelos alunos em conversas informais, já que “só através da fala se externa essa enorme gama de sentidos que ficam inibidos, entreditos ou até interditados” (Remor & Remor, 2012, p. 967).

O recurso à pesquisa documental implicou analisar documentos pertinentes ao objetivo do investigador, que permitam “aumentar o seu conhecimento, descobrir novos ângulos e aprofundar a sua visão” (Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009, p. 13). Neste sentido, foram analisados o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), os materiais de

diagnóstico e avaliação facultados pelo professor titular da turma e os Programas referentes ao ano de escolaridade da turma.

Por último, mas não menos importante, a observação foi a técnica aplicada, por excelência, para recolher dados de caracterização da prática pedagógica do professor titular; A observação participante e não participante, permitiu caracterizar entre outros aspetos, as dinâmicas relacionais entre professor e alunos e entre alunos e alunos, e recolher dados sobre as competências transversais dos alunos (autonomia, responsabilidade)

Os tipos de observação utilizados revelaram-se fundamentais porque permitiram envolver através do “contacto direto, frequente e prolongado o investigador, com os actores sociais, nos seus contextos culturais” (Correia, 2009, p. 31), sendo que foram frequentes as interações entre quem investiga e quem é investigado (Bogdan & Taylor, 1994).

A análise dos dados qualitativos, foi realizada com recurso a análise de conteúdo, seguindo os passos propostos por Bardin (2009), através de identificação categorial indutiva, através de operações de divisão do texto em segmentos e em categorias.

A opção pela análise indutiva, deveu-se ao facto desta privilegiar a compreensão dos acontecimentos investigados sem desejar universalizar ou testar conjeturas. Uma vez que os dados deste estudo, de acordo com Van der Maren (citado por Esteves, 2006) foram originados pelo investigador, a categorização definiu-se como uma análise temática, por ser “rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples.” (Bardin, 2009, p. 147).

Foi através destas técnicas que foi possível recolher dados que possibilitassem a identificação da problemática conducente à preparação de uma intervenção, fundamentada e ajustada ao contexto.

### **3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO**

#### **3.1. Caracterização do meio e da escola**

A Prática de Ensino Supervisionada II decorreu numa escola de 1.º CEB. O agrupamento de escolas ao qual pertence o estabelecimento de ensino onde se desenvolveu a intervenção, localiza-se numa freguesia da zona periférica da cidade de Lisboa. Segundo dados do Instituto Nacional de Estatística, mais à frente denominado

como INE, (2014), esta freguesia conta com uma população de 36821 indivíduos. Deste total, 11% correspondem à faixa etária dos 0 aos 14 anos, população-alvo do agrupamento. A maior parte dos residentes são de origem portuguesa, sendo que os residentes de origem estrangeira (9%) são, predominantemente, originários do continente africano, sendo crescente o número de sujeitos de nacionalidade asiática (INE, 2014). Dados da mesma entidade revelam que, quanto ao nível de escolaridade dos indivíduos, a maioria apresenta uma formação superior (cerca de 25%), seguindo-se o nível educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, referente a 21% da população total (INE, 2012).

Constituído por três estabelecimentos de ensino, uma Escola Básica Integrada (1.º, 2.º e 3.º Ciclo da Educação Básica; CEB) e 2 Escolas Básicas de 1.º CEB com Jardim-de-Infância, o agrupamento atende um total de alunos que ronda os 1100 (Projeto Educativo do Agrupamento; PEA, 2014). Contém uma população variada, com alunos de origem, maioritariamente, portuguesa, e com uma percentagem de cerca de 10% de alunos estrangeiros, com origens variadas (países africanos, países asiáticos, ...), ou de etnia cigana (PEA, 2014), o que reflete os dados do meio em que a escola insere.

O agrupamento foi constituído como Escola de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos, sendo que, segundo dados do PEA (2014), 54,9% da população discente com Necessidades Educativas Especiais (NEE) apresentava surdez ou problemas graves de comunicação. Em conformidade o agrupamento dispõe de docentes especializados na área da surdez, docentes surdos, formadores de Língua Gestual Portuguesa (LGP), intérpretes de LGP, Terapeutas da Fala, Psicólogos, entre outros.

A escola de 1.º CEB, situa-se entre duas freguesias, dos concelhos de Lisboa e da Amadora. É constituída por quatro edifícios, dispondo de oito salas para o 1.º CEB e cinco salas de atividades para a educação pré-escolar. Dispõe de uma biblioteca, um ginásio, duas salas de refeitório, duas salas de Componente de Apoio à Família (CAF) e gabinetes para docentes e assistentes operacionais.

A população escolar era constituída por 249 alunos, sendo que 161 alunos frequentavam o 1.º CEB e 88 frequentavam o Jardim-de-Infância. Cerca de 34% destes alunos beneficiam de Ação Social Escolar (ASE). Quanto às características socioculturais do público escolar, aproximadamente 22% dos alunos eram estrangeiros ou de etnia cigana, sendo a maioria dos estrangeiros de origem africana.

Quanto à articulação entre as várias escolas do agrupamento, na perspetiva do

Orientador Cooperante (OC), esta era “muito rudimentar e superficial” (ver Anexo A), centrando-se o trabalho cooperativo, na partilha de experiências e na construção de fichas de avaliação.

### **3.2. A sala de aula**

A sala de aula é espaçosa e dispõe de condições de luminosidade favoráveis ao trabalho que lá se desenvolvia. O mobiliário era adequado ao grupo etário dos alunos, permitindo a sua mobilidade para a formação de grupos de trabalho quando necessário.

Relativamente ao espaço, a sala de aula encontrava-se organizada por zonas de trabalho: biblioteca; zona de ficheiros (à qual os alunos recorriam durante o TEA); zona de apoio aos projetos (onde arquivavam os materiais utilizados e os produtos desenvolvidos); zona de computadores (para a realização de trabalhos diversos). Nas paredes e em placards, encontravam-se vários materiais, tais como trabalhos feitos pelos alunos (produtos de projetos, textos revistos coletivamente), materiais de regulação e apoio à aprendizagem (programas de Português, Matemática e Estudo do Meio, materiais de sistematização de conteúdos relativos às várias áreas de estudo); e os instrumentos de pilotagem (agenda semanal, mapa de presenças, diário de turma) (ver anexos E e F).

### **3.3. Equipa educativa, modos de organização e de intervenção na turma**

A turma encontrava-se sob a responsabilidade de um professor titular de turma, o OC que já havia estado com a mesma no 1.º e no 2.º ano do 1.º CEB. Não obstante, o OC contava com o apoio formal de outros docentes. Às segundas-feiras, uma professora de apoio encontrava-se na sala de modo a prestar apoio aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e aos restantes alunos, quando possível. Os 2 professores dividiam entre si a gestão do grupo, prestando apoio a diferentes alunos e em diferentes áreas.

De forma a apoiar os alunos referenciados como tendo NEE, diariamente, ao longo do período de Tempo de Estudo Autónomo (TEA), o OC contava com a colaboração de dois professores de ensino especial. Um professor apoiava o aluno do 3.º ano enquanto a outra professora apoiava as duas alunas com surdez.

A planificação do trabalho dos alunos ocorria semanalmente, de acordo com um trabalho em colaboração e cooperação com o professor titular de turma e, aquando do início da prática de ensino supervisionada, com a colaboração/cooperação das estatagiárias. Todos os alunos seguiam a mesma planificação semanal, sendo que cada um tinha liberdade para planificar a sua semana de acordo com o que necessitava nos momentos de estudo autónomo (TEA). O trabalho de planificação do TEA era feito semanalmente num instrumento de registo, o Plano Individual de trabalho (PIT). De modo a dar um maior feedback aos alunos, o professor, elaborava durante o fim de semana uma análise reflexiva sobre os PIT e, na segunda-feira, devolvia o feedback aos alunos.

A relação entre a escola e a família era realizada através das reuniões formais, conversas e trocas de e-mail entre o OC e os Encarregados de Educação.

### **3.4. A ação pedagógica do Orientador Cooperante**

#### **3.4.1. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica**

A prática pedagógica do OC reflete os ideais do Movimento da Escola Moderna (MEM). Em conformidade o OC entende a educação “como instrumento de participação cívica e de desenvolvimento cultural e social” (Niza, 1998, p.2).

O modelo do MEM e consequentemente da prática do OC, assenta em três grandes pilares: “os circuitos de comunicação, as estruturas de cooperação educativa e a participação democrática direta” (Niza, 1998, p.3), é notório que se privilegia “a prática sem, no entanto, se desprezar a teoria. Esta completa e enriquece a primeira.” (Serralha, 1999, p.37).

No que respeita aos circuitos de comunicação, estes são considerados fonte de desenvolvimento mental e, no fundo, um motor social, que permite uma formação dos alunos enquanto futuros cidadãos ativos (Niza, 1998, p.3). Contudo, para que isto aconteça é necessário a existência de um ambiente que permita aos alunos exprimirem-se sem constrangimentos e, fundamental, citando Niza (1998) que “todos possam aceder à informação de que cada um dispõe, aos seus produtos de estudo e de criatividade artística e intelectual” (p.3).

Considerando as estruturas de cooperação educativa, acredita-se que o trabalho de pares e/ou pequeno grupo, contrariamente ao trabalho individual, promove a aquisição de diversas competências, nomeadamente uma maior autonomia, capacidade de

resolução de conflitos, maior aceitação do que é contrário às suas ideias e menor ansiedade aquando da realização de atividades (Niza, 1998, p.8).

Por fim, no que respeita à participação democrática, base da atual sociedade, esta tem que ver com a relação cooperada, entre alunos e professor. Niza sustenta que (1998), “tal parceria compreende o planeamento e a avaliação como operações formativas na apropriação do currículo e integram todo o processo de aprendizagem” (p.8).

Deste modo e tendo em conta os três aspetos acima referidos, são adotados como alicerces na prática pedagógica do OC: a diferenciação pedagógica, o trabalho assente na cooperação, a comunicação, a autorregulação das aprendizagens e a promoção da autonomia e responsabilidade dos alunos (ver anexo B). Isto tem influência na organização do tempo e do espaço das atividades.

### **3.4.2. Gestão dos tempos, conteúdos, materiais e espaços de aprendizagem**

Quanto à gestão do tempo, o trabalho na sala de aula é organizado segundo uma agenda semanal (ver anexo C). Esta apresenta blocos/tempos fixos, que envolvem a participação direta dos alunos, tais como: plano e balanço do dia, apresentação de produções, tempo para Português (que pode envolver análise, revisão ou produção de texto), Livros e a Leitura, Matemática Coletiva, Trabalho e Comunicação de Projeto, Tempo de Estudo Autónomo e Reunião de Conselho de Cooperação Educativa. O plano e o balanço do dia são rotinas diárias que ocorrem no início e no final do dia, respetivamente, nas quais os alunos planeiam o trabalho a desenvolver e avaliam o trabalho realizado, bem como os processos. A apresentação de produções é a rotina matinal na qual os alunos apresentam à turma produções suas ou outros materiais que considerem relevantes. A área disciplinar de Português foi trabalhada através de atividades que envolvem trabalho de texto, existindo, ainda, um bloco para trabalho de ortografia e gramática e outro para a Educação Literária (Livros e a Leitura). Os conteúdos da área disciplinar de Matemática são trabalhados em grande grupo, sempre com momentos de trabalho a pares ou grupo, na Matemática Coletiva. Quanto ao Estudo do Meio, os conteúdos e competências são trabalhados sob a forma de projetos cooperativos, que são, no final, comunicados à turma. No Tempo de Estudo Autónomo, os alunos trabalham as suas necessidades e fragilidades, sendo o momento em que a autonomia e a autorregulação assumem um maior destaque. Por fim, existe um momento específico para a avaliação e discussão do que ocorreu durante a semana e

para o tratamento de questões pessoais e sociais: a Reunião do Conselho de Cooperação Pedagógica.

### **3.4.3. Sistemas de regulação/avaliação do trabalho de aprendizagem**

A avaliação dos alunos é feita de forma contínua e sistemática, contemplando, para além das diversas modalidades, (avaliação formativa e sumativa), momentos de auto e heteroavaliação.

## **3.5. A turma**

A turma na qual se interveio pertence ao 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB. Era constituída por 20 alunos, sendo 11 deles do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos (ver anexo A). Três destes alunos apresentavam NEE, sendo que 2 deles possuíam deficiência auditiva, o que implicava redução do número de alunos na turma. O terceiro aluno referido encontrava-se matriculado no 3.º ano de escolaridade, sendo auxiliado por um professor de apoio, que se encontrava na sala no Tempo de Estudo Autónomo (TEA). As alunas com deficiência auditiva tinham apoio com uma professora de Ensino Especial, quatro vezes por semana, na sala de aula, e usufruíam de terapia da fala, três vezes por semana.

### **3.5.3. Avaliação diagnóstica dos alunos**

A análise dos dados de avaliação diagnóstica permitem traçar o perfil dos alunos nas várias áreas do plano de estudos (anexo G). Apresenta-se em seguida os dados mais relevantes em cada domínio.

#### **3.5.3.1. Competências Transversais**

No que respeita ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos, a análise dos dados (anexo H) permite considerar que estes alunos são responsáveis. No que respeita à responsabilidade, em parâmetros como o cumprimento das tarefas e respeito pelas regras, os alunos revelaram uma avaliação muito positiva. Já no que respeita à assiduidade e pontualidade, os alunos revelaram alguma dificuldade, sobretudo na pontualidade, sendo que estas dificuldades podem decorrer de factores

exteriores à vontade dos alunos. Os alunos demonstraram respeito pelos colegas, respeito pelo professor e pela cooperação nas tarefas propostas.

A análise dos dados disponíveis, permite acrescentar alguma dificuldade na resolução de conflitos, onde 2 dos 3 parâmetros (expõe situações de conflitos e propõe soluções para resolver conflitos) demonstraram resultados pouco satisfatórios. Dentro destas três, o que demonstrou menos êxito foi na proposta de soluções para resolver conflitos.

Não obstante, os alunos demonstraram um grande espírito de cooperação (quando algum aluno precisa de ajuda em determinada tarefa) e de autonomia, porém, no que respeita à gestão e resolução de conflitos os alunos demonstraram, na sua grande maioria, dificuldades em cumprir com êxito.

### **3.5.3.2. Matemática**

Em relação à matemática, detetaram-se dificuldades ao nível do nível dos Números e Operações, Geometria e Medida, Resolução de problemas e na Comunicação Matemática (anexo G).

No que respeita aos Números e Operações, as fragilidades focam-se na leitura de números e identificação do valor posicional dos algarismos e nas estratégias do cálculo mental. Considerando a Geometria e Medida, a maior fragilidade relacionou-se com a identificação e aplicação de grandezas volume, área e perímetro na resolução de problemas. Quanto à Resolução de problemas, os alunos sentiram dificuldade na interpretação de enunciados, em particular nos que envolvem diversos passos. Por fim, na Comunicação Matemática, a turma, em geral, não consegue proceder a uma explicitação de conceitos e processos matemáticos com correção científica.

No entanto, os alunos revelaram grandes potencialidades ao nível dos Números e Operações (algoritmo da adição, subtração, multiplicação e divisão) e da Geometria e Medidas (medição de perímetro e área e conversão de medidas).

### **3.5.3.3. Português**

Na área do Português, os alunos manifestaram muitas potencialidades. Estas centravam-se na Oralidade, na Leitura e Escrita, na Educação Literária e a na Gramática (anexo G).

Na Oralidade, os alunos demonstraram grande interação discursiva, facilidade na pesquisa e registo de informação e uma boa produção de discurso oral. Estas competências podem dever-se ao facto desta área (Português) ser bastante trabalhada, mas também ao facto dos alunos trabalharem muito em projetos. Na Leitura e Escrita, apresentava competências ao nível da leitura e sua fluência, capacidade de compreensão de texto, respeito pelas regras de produção de texto e léxico vasto e variado. Em relação à Educação literária, os alunos demonstraram interesse e hábitos de leitura e audição de obras de literatura para a infância. Quanto à Gramática, os alunos demonstraram facilidade na expansão e redução de frases.

Não obstante, a turma revelou maior dificuldade ao nível do respeito pelas regras de ortografia e do respeito pelas regras de pontuação (anexo G). Considerando a Gramática, revelaram dificuldades ao nível da identificação das classes de palavras e da conjugação verbal (anexo G).

#### **3.5.3.4. Estudo do Meio**

Em relação ao Estudo do Meio, os alunos não demonstraram grandes dificuldades. Os conceitos inerentes a esta área foram trabalhados através do trabalho por projetos e esta metodologia possibilitava-lhes, através da comunicação oral, da realização da ficha formativa e do tempo de estudo de projeto (anexo G), a identificação e explicitação de dúvidas e conceções equivocadas.

#### **3.5.3.5. Expressões Artísticas e Físico Motoras**

A turma demonstra grande motivação para estas áreas. Contudo, a falta de tempo impede a planificação e realização de sessões para um maior aprofundamento das competências nestes domínio.

### **4. IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS GERAIS**

A análise reflexiva dos dados, de avaliação diagnóstica, apresentados no ponto anterior, possibilitou a identificação de um conjunto potencialidades e de fragilidades dos alunos no domínio das competências transversais e das diferentes áreas do *curriculum*. Estas são sumariados na tabela que se segue:

Tabela 1.  
Potencialidades e fragilidades da turma

ÁREAS/COMPETÊNCIAS	POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES
Competências transversais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espírito cooperativo e de ajuda</li> <li>• Gosto pela modalidade de trabalho em grupo</li> <li>• Autonomia e capacidade de autorregulação</li> <li>• Sentido de responsabilidade</li> <li>• Participação ativa, de forma adequada, no ato pedagógico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolução de conflitos</li> <li>• Assumir de poder nos momentos de reunião do conselho</li> </ul>
Matemática	<p style="text-align: center;"><u>Números e Operações</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Algoritmos da adição, subtração, multiplicação e divisão</li> </ul> <p style="text-align: center;"><u>Geometria e Medida</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Medição de perímetro e área (quando o enunciado é explícito)</li> <li>• Conversão de medidas</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><u>Números e Operações</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de números e identificação do valor posicional dos algarismos</li> <li>• Estratégias de cálculo mental</li> </ul> <p style="text-align: center;"><u>Geometria e Medida</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação e aplicação das grandezas volume, área e perímetro na resolução de problemas</li> </ul> <p style="text-align: center;"><u>Resolução de problemas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretação de enunciados (especialmente quando a resolução do problema envolve vários passos)</li> </ul> <p style="text-align: center;"><u>Comunicação matemática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicitação de conceitos e processos matemáticos (lacunas ao nível da explicação)</li> </ul>

<b>Português</b>	<p style="text-align: center;"><u>Oralidade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interação discursiva</li> <li>• Pesquisa e registo de informação</li> <li>• Produção de discurso oral</li> </ul> <p style="text-align: center;"><u>Leitura e escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura fluente</li> <li>• Compreensão de texto</li> <li>• Respeito pelas regras de produção de texto (especialmente histórias)</li> <li>• Léxico vasto e variado</li> </ul> <p style="text-align: center;"><u>Educação literária</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hábitos de leitura e audição de obras de literatura para a infância</li> </ul> <p style="text-align: center;"><u>Gramática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expansão e redução de frases</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><u>Leitura e escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeito pelas regras de ortografia</li> <li>• Respeito pelas regras de pontuação</li> </ul> <p style="text-align: center;"><u>Gramática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação das classes de palavras</li> <li>• Conjugação verbal</li> </ul>
<b>Estudo do Meio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gosto pela exploração de temas de Estudo do Meio através de trabalhos de projeto</li> <li>• Interesse pela realização de atividades experimentais</li> <li>• Valorização do meio ambiente</li> </ul>	
<b>Expressões</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interesse e motivação para a prática desportiva e para momentos de expressão dramática, musical e plástica</li> </ul>	

Considerando o pressuposto de que uma intervenção pedagógica eficaz e promotora de aprendizagens significativas implica um planeamento da ação baseado nas especificidades e particularidades dos alunos da turma e do contexto físico, social e temporal, em que a ação irá desenvolver-se, configurou-se imprescindível refletir acerca de alguns aspetos da avaliação diagnóstica.

Uma das características mais marcantes deste contexto relaciona-se com o papel assumido pelas crianças no seu próprio processo de aprendizagem. Foi possível verificar uma grande participação dos alunos na gestão e regulação do seu próprio processo de aprendizagem. Neste contexto, embora os alunos não demonstrassem qualquer tipo de inibição em comunicar e em participar na aula, quer em momentos de discussão de temas de ordem social, quer em momentos coletivos de aprendizagem, e

fossem oradores com bastante competência, denotavam--se algumas dificuldades no que à explicitação de conceitos, conteúdos e processos diz respeito.

Assim, consideraram-se como grandes potencialidades do grupo turma, a comunicação escrita e oral (de projetos), a elaboração de algoritmos aritméticos, o trabalho cooperativo e a autonomia. Como fragilidades, a turma revelava dificuldades na resolução de conflitos, na gestão do Conselho de Cooperação Educativa, na resolução de situações problemáticas com dois ou mais passos, na explicitação de conceitos científicos e no respeito pelas regras de ortografia e pontuação.

Em conformidade, e considerando as potencialidades e fragilidades mais importantes identificadas no grupo de alunos, tornou-se imperioso problematizar o contexto de intervenção (ação pedagógica do docente e fragilidades dos alunos), através da formulação de um conjunto de questões que orientassem a identificação dos objetivos gerais de intervenção.

A Problematização da análise dos dados do contexto, possibilitou a identificação das seguintes questões:

- i. Que estratégias implementar para promover um discurso correto do ponto de vista científico?;
- ii. Que tipo de trabalho a desenvolver com os alunos para que estes sejam capazes de explicar o que aprendem e a forma como pensam, com a mínima intervenção possível do professor?;
- iii. De que forma pode este trabalho ser feito, sem romper com os princípios de autonomia, autorregulação e trabalho cooperativo, implementados pelo professor, aos quais os alunos estão habituados?
- iv. De que forma se pode tirar partido das potencialidades comunicativas dos alunos no sentido da aquisição de conhecimentos e competências, estimulando a explicitação de conceitos e processos nas várias áreas disciplinares?
- v. De que forma se pode melhorar a gestão do Conselho de Cooperação Educativa?
- vi. De forma se pode tirar partido das potencialidades comunicativas dos alunos no sentido de melhorar a resolução dos conflitos através do Conselho de cooperação Educativa?

Em conformidade, identificaram-se os seguintes objetivos gerais orientadores da ação pedagógica:

- Comunicar para desenvolver competências e valores;
- Desenvolver a capacidade de interpretação e resolução de enunciados;
- *Desenvolver competências de escrita de vários géneros textuais;*
- Melhorar a gestão e resolução de conflitos e a capacidade de tomada de poder no CCE.

O Plano de Intervenção, então concebido, procurou equacionar um conjunto de intenções no sentido de responder às questões problema emergentes, possibilitando uma ação que contribuisse para a melhoria das fragilidades identificadas, assumindo como pontos de partida as potencialidades manifestas pelos alunos.

Relativamente à comunicação, esta é fulcral, quer seja na escola, quer fora desta. Afirma-se isto porque a criança, futuramente, será um cidadão integrado numa sociedade em que a comunicação, oral ou escrita, reina. Sendo esta a característica central e essencial deste projeto de intervenção, comece-se por definir comunicação. Esta constitui-se como “um processo social onde os participantes interagem trocando informações e influenciando-se mutuamente” (Martinho & Ponte, 2005, p. 2). Assim, só existe comunicação num contexto social, onde existe interação entre sujeitos, sendo que um comunica com outros, partilhando as suas ideias e conceções.

Sendo a sala de aula um espaço social, a comunicação é uma constante. Esta pode ocorrer em vários módulos, podendo ser o professor o foco principal da comunicação ou, por outro lado, podendo ser os alunos. É isto que se verifica no contexto de intervenção. A comunicação de que aqui se fala relaciona-se com a partilha dos trabalhos que vão sendo feitos, dos novos conhecimentos adquiridos, de estratégias de resolução de tarefas variadas, entre outros. Considera-se importante esta promoção de interações entre as crianças da turma, pois “dá sentido social imediato às aprendizagens e confere-lhes uma tensão organizadora que ajuda a estruturar o conhecimento” (Niza, 1998, p. 24). Para além disto, “as nossas ideias tornam-se mais claras para nós próprios quando as articulamos oralmente ou por escrito” (Boavida, Paiva, Cebola, Vale & Pimentel, 2008, p. 62), pelo que a aprendizagem é facilitada pela comunicação das conceções pessoais a outros. Então, considerando a importância da comunicação, é necessário que os alunos se tornem cada vez mais competentes neste aspeto. Esta competência comunicativa envolve, não só, a desinibição ao nível da expressão, mas, igualmente, uma correção científica do discurso, tal como preconizado pelo Ministério da Educação (2001), que vê como uma das competências a desenvolver

nos alunos do 1.º CEB a “adoção de uma linguagem progressivamente mais rigorosa e científica” (p.75).

A intervenção centrou-se na promoção da aprendizagem por parte dos alunos, tirando partido da sua desinibição e competências ao nível da comunicação. Assim, pensa-se estimular, ainda mais, a comunicação por parte das crianças, mas de uma forma mais orientada e com vista à explicitação de conceitos e formas de pensar, promovendo a discussão em turma dos vários conteúdos que serão trabalhados e dos raciocínios dos alunos.

O objetivo geral central que se delineou primeiramente relaciona-se de forma direta com a problemática e com o trabalho que se pretende realizar. Pensou-se trabalhar a aquisição e desenvolvimento de competências e valores através da comunicação, o que se traduz no objetivo *comunicar para desenvolver competências e valores*. As competências a trabalhar neste âmbito diziam respeito às várias áreas disciplinares nas quais se iria intervir, bem como às áreas social e pessoal.

Como segundo objetivo geral, e tendo por base a fragilidade identificada ao nível da resolução de problemas, considerou-se *desenvolver a capacidade de interpretação e resolução de enunciados*. Embora a fragilidade tenha sido identificada no âmbito da Matemática, a intervenção para o cumprimento deste objetivo não se cingiu naquela, sendo que se alargou a competência de interpretação às restantes áreas do saber.

Tendo em conta as fragilidades identificadas na área do Português, ao nível do respeito pelas regras de ortografia e de pontuação, e tendo por base os princípios da ação pedagógica do professor titular, outro dos objetivos da intervenção foi o de *desenvolver competências de escrita de vários géneros textuais*. Este era, já, um hábito enraizado na turma, tanto ao nível do Português, como do Estudo do Meio (relativamente aos projetos), pelo que se pretendeu mantê-lo, por se considerar ser uma grande mais-valia. Porque escrever é, também, uma forma de comunicar, pensou-se que este poderá ser um objetivo que, ao ser cumprido, permitia dar resposta à problemática identificada. O trabalho feito no sentido deste objetivo não se cingiu, mais uma vez, à área disciplinar de Português, mas, antes, perspetivou-se uma articulação entre a competência e o domínio da escrita e as várias áreas do currículo.

Por último, considerou-se resolver a fragilidade identificada, que diz respeito às competências transversais ao currículo. Se é um facto que os alunos eram bastante empáticos e respeitadores para com o outro, é também verdade que

demonstraram alguma dificuldade em resolver conflitos que iam surgindo e em gerir momentos em que tinham de assumir o poder. Ao invés de proporem soluções para os desacordos, limitavam-se a descrever situações acontecidas e quando, no momento de Reunião do Conselho de Turma, assumiam o papel de gestor das participações, demonstraram pouca capacidade de tomada de decisão. Isto levou à definição do objetivo geral final, *melhorar a gestão e resolução de conflitos e a capacidade de tomada de poder*.

Em relação ao primeiro objetivo geral, comunicar para desenvolver competências e valores, tal como já foi sugerido aquando da explanação da problemática, a comunicação é importante para a formação plena do ser, tanto no que respeita às competências, como aos valores. Quanto às competências, entende-se por competência “uma palavra do senso comum, utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa” (Fleury e Fluery, 2001, p. 184). Já relativamente aos valores, estes constituem-se como “as referências indispensáveis, inferidas pelo homem, a partir da experiência da sua incontornável finitude” (Nabert, citado por Santos, 2008, p.1), ou seja, são pilares, de ordem social e pessoal, que se podem alterar consoante as vivências e modelos que o indivíduo possui. Deste modo, e dado que a comunicação envolve a partilha e a discussão entre sujeitos, permite o seu desenvolvimento mútuo, tendo influência direta na desenvoltura de competências e de valores, tão fulcrais na construção de cidadãos ativos e reflexivos.

Considerando o segundo objetivo geral, desenvolver a capacidade de interpretação e resolução de enunciados, segundo o Ministério da Educação (2013), no Programa de Matemática, é previsível que “da parte dos alunos, a leitura e interpretação de enunciados, a mobilização de conhecimentos de factos, conceitos e relações, a seleção e aplicação adequada de regras e procedimentos” (p. 5) seja realizada. Neste sentido, considera-se que as competências associadas a este objetivo são deveras importantes, pelo que será promovida a resolução de várias situações problemáticas. Esta resolução de problemas é essencial para cumprir o objetivo e para colmatar a problemática, uma vez que é um processo que permite “aplicar o conhecimento previamente adquirido a situações novas e que pode envolver exploração de questões, aplicação de estratégias e formulação, teste e prova de conjeturas” (Boavida, Paiva, Cebola, Vale & Pimentel, 2008, p. 14). Claramente, esta resolução não poderá ser feita sem um momento posterior de partilha de estratégias, questões e conjeturas, dada a importância da comunicação neste projeto. Para além desta resolução e interpretação

de enunciados na área disciplinar de Matemática, dá-se, igualmente, relevância à interpretação textual.

Com o terceiro objetivo, promover a escrita de variados géneros textuais, propõe-se que os alunos escrevam uma maior diversidade de textos, não se cingindo, apenas, à sequência narrativa. Para que isto aconteça, é necessário “dar aos alunos a possibilidade de escrever, encontrar com eles os sentidos implícitos nas suas tentativas de escrita” (Ministério da Educação, 2004, p.146). O facto de os alunos trabalharem estes domínios só é possível se estes não tiverem medo e se souberem que ajudas lhes poderão ser dadas. Isto é, já, verificado no contexto, fazendo todo o sentido, pois, tal como preconizado pelo Ministério da Educação (2004), escrever e ler sem receio de censura, com a certeza de poder contar com os apoios necessários ao aperfeiçoamento das produções, permitirá a descoberta do prazer de escrever e de ler e o entendimento de que todas as produções podem ser melhoradas, reformuladas, transformadas (p. 146).

O facto de isto ser verificado na prática pedagógica do professor é visto como uma mais-valia, pelo que se manterão rotinas com isto relacionadas. No entanto, pretende-se promover a diversidade textual, pelo facto de os alunos escreverem, maioritariamente, histórias. Esta opção tem por base uma das orientações do Ministério da Educação (2004), no âmbito do Português, que orienta a prática no sentido de “diversificar os contextos de produção, multiplicar práticas de escrita, encontrar em grupo soluções para os problemas que a construção do texto” (p. 146). Esta última premissa tem relação direta com um dos princípios que serão tomados como orientadores da prática e que será explanado mais à frente neste capítulo, a cooperação.

Como quarto objetivo, desenvolver competências na área das Expressões, pressupõe-se o desenvolvimento e aquisição de competências em quatro vertentes: linguagem das artes, criatividade, expressão e comunicação. Ao nível da linguagem artística, é suposto desenvolver a capacidade de compreender e comunicar usando linguagens particulares de cada disciplina artística, considerando o contexto em que a obra artística está inserida (Ministério da Educação, 2001). Quanto à criatividade, Torrance (citado por Seabra, 2007), define-a como um conjunto de processos psicológicos que sustentam um pensamento que permite a tomada de conhecimento dos constrangimentos, problemas, faltas de informação, anomalias, entre outros, o que permite, posteriormente, rever, avaliar erros e hipóteses e comprová-las, sendo que, no

final, é oportuno comunicar os seus resultados. Em relação à expressão, tenciona-se desenvolver a expressão em vários níveis, nomeadamente: vocal, musical, gráfica, visual e plástica. Opta-se por isto porque, segundo o Ministério da Educação (2001), “as Artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção” (p. 149), daí a sua importância. Por último, mas não menos importante, será privilegiada, novamente, e dado que o projeto gira em torno desta competência, a comunicação, desta vez no âmbito das artes.

Por último, o objetivo melhorar a gestão e resolução de conflitos e a capacidade de tomada de poder tem na sua génese a componente social e pessoal, que deve ser trabalhada e estimulada desde tenra idade nos alunos. Segundo Colaço (2007), a escola é uma organização que, por defeito, é geradora de conflitos. Primeiramente, é importante compreender o que é um conflito. Considerando as ideias de Ferreira, Neves e Caetano (2011), um conflito depende de alguns aspetos, nomeadamente, que estejam envolvidas, pelo menos, duas partes e que cada uma delas “percepcione a situação como tal e dela tenha consciência, depois é necessário que exista alguma forma de oposição ou de incompatibilidade e por fim que ocorra alguma forma de interação ou de interdependência entre as partes” (p. 582). Desta forma, é necessário refletir e é importante estimular nas crianças a capacidade de discussão e de resolução destes mesmos conflitos. Considerando a metodologia implementada na turma, a negociação é um método a seguir. Segundo Ferreira, Neves e Caetano (2011), a negociação é constituída por cinco etapas, sendo elas a preparação da negociação, a apresentação mútua das intenções, a avaliação mútua das intenções, as concessões e contrapostas e, por último, a formalização do acordo, ou seja, a finalização (p. 597). Posto isto, e seguindo estes passos, espera-se que os alunos sejam capazes de resolver os seus conflitos de um modo mais autónomo, aplicando o seguimento destes passos. Quanto à tomada de poder, esta passa pela capacidade que os alunos deverão ter de mediar o conselho de turma. Assim, considerando Schvarstein (citado por Oliveira, 2008), a mediação sustenta-se em valores positivos como a solidariedade, a participação e o compromisso, convidando, desta forma, às interações sociais. Estes constituem um aspeto pertinente em todo o processo educativo na medida em que se acredita que é na idade escolar que se iniciam e intensificam as primeiras interações sociais.

## **5. APRESENTAÇÃO FUNDAMENTADA DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA**

### **5.1. Princípios orientadores do Plano de Intervenção**

A PES II desenvolveu-se de acordo com quatro princípios essenciais, que orientaram todo o processo de ensino e aprendizagem e dos quais dependeram, diretamente, o cumprimento dos objetivos gerais e a implementação das estratégias globais da intervenção. Estes princípios foram, designadamente (i) trabalho cooperativo, (ii) participação democrática e ativa dos alunos, (iii) autorregulação e autonomia no processo de ensino e aprendizagem por parte dos alunos e (iv) circuitos de comunicação.

No que resita ao primeiro princípio, este diz respeito ao trabalho cooperativo. Este método de trabalho preconiza que o trabalho conjunto por parte dos alunos com vista a um mesmo objetivo, o que implica que “o sucesso de um aluno contribui para o sucesso do conjunto dos membros do grupo” (Niza, 2008, p. 4). Quer isto dizer que os alunos colaboram uns com os outros no sentido de adquirir competências e conhecimentos, o que se torna essencial tendo em conta a sociedade em que estão inseridos, sociedade essa “onde a cooperação e o trabalho em rede se tornam regra nas organizações” (Perrenoud, 2001, p. 116). A cooperação ganha importância em vários tempos letivos implementados, mas, especialmente, no âmbito da realização de trabalhos de projeto, relativos aos temas de Estudo do Meio, mas que não se cingem ao desenvolvimento de competências nesta área. Esta metodologia de trabalho implica “uma gestão cooperada, que dá responsabilidade aos alunos . . . [e] confere um sentido ético ao trabalho de aprender” (Serralha, 2007, p. 139).

A participação democrática e ativa por parte dos alunos emerge numa lógica de colocar os alunos no centro do ato pedagógico. Esta premissa envolve “a participação dos estudantes em tudo o que à vida de aprendizes diz respeito, enquanto caminho que os conduz a uma formação para a vida democrática” (Serralha, 2007, p. 144). A promoção desta participação considera-se como bastante vantajosa à formação social, pessoal e académica dos alunos, dependendo, novamente, de uma “gestão cooperada, pelos alunos, com o professor, do currículo escolar” (Niza, 1998, p. 8). Isto permite a criação de cidadãos ativos na sociedade em que se inserem, desde a escola, já que “o

processo educativo desenvolve-se numa sociedade, a que pertence e para a qual deve contribuir, fazendo um percurso participativo de reconstrução guiada da cultura” (Oliveira-Formosinho, 2003, p. 5). Para que estas ideias sejam cumpridas, é deveras importante o papel do professor, que deve partilhar o poder com os alunos: “a interdependência entre o poder para intervir e o contexto do exercício desse poder requer do professor que o seu exercício profissional comece no contexto como forma de criar condições de liberdade para o aluno poder participar com agência” (Oliveira-Formosinho, 2003, p. 6).

Outro dos pilares fundamentais prende-se com a promoção da autorregulação na aprendizagem e da autonomia dos alunos. Para que isto aconteça, tem bastante importância a promoção da participação democrática por parte dos alunos, sendo esta “que lhes confere liberdade para se manifestarem directamente sobre o que mais lhes interessa fazer para ultrapassarem as suas necessidades, seguindo, cada, autonomamente, o seu próprio caminho” (Serralha, 2007, p. 146). Defendem-se, então, os ideias de Ludojoski (citado por Serralha, 2007), que afirmava que a autonomia implica uma capacidade por parte dos alunos de se autorregular e de participarem na sua própria construção, o que estimula a sua responsabilidade e a consciência da importância de aprender. Esta capacidade envolve a tomada de decisão, o planeamento e a responsabilização pela aprendizagem, bem como o autocontrolo dos processos cognitivos, das emoções e dos comportamentos e atitudes (Boruchovitch, 2014). Neste sentido, constitui-se como base da intervenção uma das bases implementadas pelo professor titular, que envolve o planeamento, por parte dos alunos, do seu próprio trabalho, a sua organização e a sua avaliação.

Para finalizar, e tendo em conta a problemática identificada, revelou-se essencial a continuação da implementação de circuitos de comunicação. A existência destes envolve a constante comunicação, em turma, das produções dos alunos. A importância dos circuitos de comunicação prende-se, essencialmente, com o facto de estes estimularem os alunos “a desenvolver formas variadas de representação e a construir, em interacção, os conhecimentos sobre o mundo e a vida” (Niza, 1998, p. 3). Para além disto, o mesmo autor afirma, ainda, que “as trocas sistemáticas de produções e de saberes concretizam a dimensão social das aprendizagens e o sentido solidário da construção cultural dos saberes e das competências instrumentais que os expressam” (Niza, 1998, p. 4). Estas características relacionam-se com uma dinâmica socioconstrutivista, dado que, quando os alunos comunicam as suas produções, estas

são submetidas a “uma análise crítica e reflexiva dos companheiros, [que] gera, entre eles, uma meta-aprendizagem, ou seja, uma tomada de consciência que conduz à compreensão colectiva de significado” (Serralha, 2007, p. 171).

## **5.2. Estratégias globais de intervenção**

Tomou-se como ponto de partida as formas de organização e gestão do tempo, espaço e recursos e a organização social da aula, é importante afirmar que foram, sobretudo, seguidas as medidas implementadas pelo professor titular da turma. Relativamente ao espaço, este foi mantido com a mesma disposição, já que esta permitia a existência de trabalho cooperativo, que era, já, habitual e que se continuou a promover. Neste sentido, os alunos continuaram dispostos em grupo e foram utilizadas, para a intervenção, as várias áreas que faziam parte da sala de aula: a biblioteca, a área dos ficheiros e a área dos computadores. Quanto às questões de gestão do tempo, foi implementado um novo bloco temporal para o trabalho das Expressões, tempo no qual foi, prioritariamente, desenvolvida a dramatização que foi apresentada no final do ano letivo. Relativamente às rotinas, mantiveram-se as apresentações de produções, a apresentação do problema da semana, o cálculo mental, o TEA, o trabalho por projeto para explanação dos temas de Estudo do Meio por parte dos alunos e a reunião do conselho de turma. Ainda que mantendo as rotinas, algumas destas sofreram modificações no sentido do que se esperava o seu melhoramento. Mais especificamente, pretendeu-se promover a construção, com os alunos, de um guião que norteasse a comunicação no âmbito da apresentação do problema da semana, para que os alunos explicassem os processos a que recorreram na resolução daquele com a maior correção possível, e de um guião de orientação a ser utilizado na reunião de conselho, para orientar a leitura do Diário de Turma, nomeadamente, no que à resolução de conflitos e às tomadas de poder e de decisão dizia respeito. Ao nível da organização social da aula e das interações que nelas ocorrem, os alunos continuaram a ser o foco da prática pedagógica, seguindo a metodologia implementada pelo professor. Tendo em conta a problemática definida, direta e completamente dependente da comunicação por parte dos alunos, foi estimulada, ainda mais, a participação dos alunos e a difusão e partilha das suas produções, das suas conceções e dos seus raciocínios. Quanto aos recursos, para além dos já referidos, que se pretendeu construir com os alunos, foi privilegiada a utilização de materiais com significado para os alunos. Quer, com isto,

dizer-se que, sempre que possível, utilizaram-se como recursos principais as produções dos alunos, tal como já acontecia nos momentos de revisão de texto e outros. Desta forma, todos os alunos da turma trabalharam algo produzido por um colega, ajudando-o a melhorar as suas produções e aprendendo com as propostas de melhoria endereçadas.

Em suma, no sentido de alcançar os objetivos gerais do PI, em muito contribuíram as várias estratégias globais implementadas, que se encontram descritas na tabela n.º 2 que em seguida se apresenta.

Tabela 2.

*Explicitação das estratégias globais de intervenção para cada Objetivo Geral*

<b>Objetivo geral</b>	<b>Estratégias globais de intervenção</b>
<b>Comunicar para desenvolver competências e valores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partilha e explicitação de conteúdos trabalhados nas várias áreas</li> <li>• Realização de debates sobre os aspetos essenciais de uma comunicação</li> <li>• Elaboração de um guião, com a turma, como recurso para momentos de comunicação matemática</li> <li>• Realização de debates sobre a gestão da reunião do conselho</li> <li>• Elaboração de um cartaz, com a turma, como recurso para a reunião do conselho</li> <li>• Partilha e discussão de estratégias de resolução de problemas e de cálculo mental</li> <li>• Elaboração, em turma, de uma coletânea de textos (artigos)</li> <li>• Produção de um texto dramático, em coletivo, para dramatizar no final do ano</li> <li>• Realização de projetos cooperativamente, para comunicar à turma</li> </ul>
<b>Promover a escrita de vários géneros textuais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação de produções envolvendo textos escritos pelos alunos</li> <li>• Produção de textos informativos no âmbito dos projetos cooperativos</li> <li>• Elaboração, em turma, de uma coletânea de textos (artigos)</li> <li>• Produção de um texto dramático, em coletivo, para dramatizar no final do ano</li> <li>• Elaboração de ficheiros gramaticais, a acrescentar aos existentes, para trabalho das questões de ortografia e gramática, no sentido de melhoramento dos textos produzidos</li> <li>• Revisões textuais, em grande grupo e individualmente</li> </ul>
<b>Desenvolver a capacidade de interpretação e resolução de enunciados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretação de enunciados em coletivo</li> <li>• Resolução de enunciados em coletivo</li> <li>• Disponibilização de apoios individualizados durante o TEA</li> <li>• Continuação da rotina “Apresentação do problema da semana”</li> <li>• Partilha e discussão de estratégias de resolução de problemas e de cálculo mental</li> <li>• Interpretação de textos em coletivo</li> </ul>
<b>Desenvolver competências das áreas das expressões</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementação de uma hora semanal dedicada às Expressões</li> <li>• Produção de um texto dramático, em coletivo, para dramatizar no final do ano</li> <li>• Criação de cenários e figurinos para integrar a dramatização</li> <li>• Utilização de músicas para acompanhar a dramatização</li> <li>• Dramatização do texto produzido para a comunidade escolar</li> </ul>
<b>Melhorar a gestão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de debates sobre a gestão da reunião do conselho</li> </ul>

<b>e resolução de conflitos e a capacidade de tomada de poder</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração de um cartaz, com a turma, como recurso para a reunião do conselho</li> <li>• Incentivo à escrita no diário de turma, quando necessário resolver um conflito</li> <li>• Promoção da procura de soluções adequadas para os conflitos</li> </ul>
---	--

### 5.3. Estratégias de integração curricular

Tal como observável na tabela 2, muitas das estratégias não se relacionavam a um único objetivo, mas concorriam para vários. Neste sentido, também não se perspetivaram estratégias únicas e exclusivamente aplicáveis a uma área curricular, perspetivou-se, antes, a integração curricular.

Quanto ao primeiro objetivo, este foi trabalhável nas várias áreas curriculares, que surgiam articuladas entre si. A criação dos guiões de comunicação matemática e da reunião de conselho, por exemplo, assentavam na promoção de competências do Português e da Matemática, no primeiro caso, e do Português e das competências transversais, no segundo caso. A comunicação foi, também, trabalhada no âmbito do Estudo do Meio, tal como já se verificava no contexto, tendo em conta que os alunos produziam textos informativos relativos aos seus temas (comunicação escrita) e apresentavam-nos à turma (comunicação oral). Para além disto, pretende-se produzir uma coletânea de textos, algo com que os alunos estavam familiarizados, de um género textual ainda não trabalhado à altura: os artigos de informação. Com esta estratégia, foram trabalhadas, claramente, competências do Português, mas, também, do Estudo do Meio, já que os artigos tiveram por bases temas da sociedade atual.

A promoção da escrita de textos variados foi trabalhada aquando da construção da coletânea de artigos informativos, da produção do texto dramático para a apresentação final, nos momentos de revisão textual e culminarou, igualmente, na rotina de apresentação de produções.

Quanto ao desenvolver a interpretação e resolução de enunciados, pretendeu-se promover, sobretudo, a partilha e discussão de estratégias, estimulando, desta forma, a comunicação por parte dos alunos. O sucesso deste objetivo dependeu das rotinas já implementadas pelo professor titular e da implementação, por parte das estagiárias, de debates sobre as diversas formas de interpretar e resolver enunciados.

Para desenvolver competências no âmbito das Expressões, bastante articulado com o primeiro objetivo, foi essencial a produção do texto dramático e a sua

dramatização final, sendo a rotina de Expressões implementada, após negociação com o professor, de extrema importância. Para isto, contribuiu, em grande medida, a área disciplinar do Português. As competências a trabalhar neste âmbito não se prendem, apenas, com a Expressão Dramática, mas, também, com a Plástica e Musical, todas em articulação, no sentido de criação de um produto final rico.

Por último, no trabalho que se prendeu diretamente com competências pessoais e sociais, foram fundamentais estratégias relacionadas, novamente, com a comunicação (debates, discussões e partilha de ideias) e com o Português (elaboração de cartaz e escrita no diário de turma).

Importa, para finalizar o capítulo, identificar os conteúdos a abordar no âmbito de cada área curricular e as estratégias que para isso contribuíram. A tabela abaixo organiza estes aspetos, paralelamente, por se considerar que se constitui como uma forma mais simples e direta de compreender esta articulação.

Tabela 3.  
*Conteúdos a abordar e estratégias gerais por área curricular*

Áreas	Conteúdos	Estratégias globais de intervenção
<b>Português</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artigos informativos</li> <li>• Graus dos adjetivos</li> <li>• Texto dramático</li> <li>• Regras de ortografia</li> <li>• Regras de pontuação</li> <li>• Advérbios</li> <li>• Preposições</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração, em turma, de uma coletânea de textos (artigos)</li> <li>• Produção de um texto dramático, em coletivo, para dramatizar no final do ano</li> <li>• Elaboração de ficheiros gramaticais, a acrescentar aos existentes, para trabalho das questões de ortografia e gramática, no sentido de melhoramento dos textos produzidos</li> <li>• Revisões textuais, em grande grupo e individualmente</li> <li>• Interpretação de textos em coletivo</li> </ul>
<b>Matemática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Localização e orientação no espaço</li> <li>• Ângulos</li> <li>• Retas</li> <li>• Polígonos</li> <li>• Planos</li> <li>• Paralelepípedos</li> <li>• Prismas</li> <li>• Planificações de sólidos</li> <li>• Pavimentações no plano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretação de enunciados em coletivo</li> <li>• Resolução de enunciados em coletivo</li> <li>• Partilha e discussão de estratégias de resolução de problemas e de cálculo mental</li> <li>• Continuação da rotina “Apresentação do problema da semana”</li> </ul>
<b>Estudo do Meio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A agricultura</li> <li>• A pecuária</li> <li>• A silvicultura</li> <li>• A pesca</li> <li>• A indústria</li> <li>• O comércio, os serviços e o turismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de projetos cooperativamente, para comunicar à turma</li> <li>• Produção de textos informativos no âmbito dos projetos cooperativos</li> <li>• Comunicação dos projetos realizados pelos alunos</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A utilização e a conservação dos objetos</li> <li>• A eletricidade</li> <li>• A poluição atmosférica</li> <li>• A poluição sonora</li> <li>• O som</li> <li>• O ar e a pressão atmosférica</li> <li>• A poluição dos solos</li> <li>• A poluição aquática</li> <li>• A desflorestação</li> <li>• As reservas e parques naturais</li> </ul>	
<b>Expressões</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades rítmicas e expressivas</li> <li>• Jogos</li> <li>• Jogos de exploração</li> <li>• Experimentação, desenvolvimento e criação musical</li> <li>• Jogos dramáticos</li> <li>• Exploração de técnicas diversas de expressão (pintura, colagem, cartazes, recorte)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementação de uma hora semanal dedicada às Expressões</li> <li>• Produção de um texto dramático, em coletivo, para dramatizar no final do ano</li> <li>• Criação de cenários e figurinos para integrar a dramatização</li> <li>• Utilização de músicas para acompanhar a dramatização</li> <li>• Dramatização do texto produzido para a comunidade escolar</li> </ul>

## 6. ANÁLISE DE RESULTADOS

Todo o trabalho elaborado em educação deve sê-lo com uma determinada finalidade. Essa finalidade são os objetivos em prol dos quais se trabalha. Neste sentido, só poderá dizer-se que a intervenção foi bem-sucedida se a maioria dos objetivos for alcançada.

Para se perceber se tal aconteceu ou não, é necessário fazer uma apreciação, ou seja, avaliar. A avaliação consiste em fazer a “leitura’ de uma realidade observável... e leva a procurar, no seio dessa realidade, os sinais que dão o testemunho da presença dos traços desejados” (Hadji, 1994, p. 30).

Ao longo de toda a intervenção, a avaliação privilegiou momentos de heteroavaliação e de autoavaliação. A avaliação foi constante, na medida em que todas as atividades realizadas foram objeto de avaliação, ou seja, do cumprimento ou não, dos objetivos específicos definidos para cada uma das atividades propostas. Os resultados desta avaliação foram sempre devolvidos aos alunos. Os momentos de autoavaliação foram igualmente uma constante ao longo do processo, quer no final da

implementação do PI, quer ao longo das várias propostas implementadas.

Uma vez que se pretendeu integrar o processo avaliativo no processo didático, a avaliação teve, essencialmente, uma função reguladora, privilegiando a avaliação formativa ao invés da sumativa. Esta função da avaliação permitiu “ajustar o tratamento didático à natureza das dificuldades constatadas e à realidade dos processos registados” (Hadji, 1994, p. 125). Isto significa que tudo o que foi feito foi avaliado de forma constante, de modo a fazer reajustes às atividades e às estratégias sempre que se considerou que a intervenção não estava a decorrer da forma esperada, nem a ir ao encontro dos objetivos que aqui foram definidos. Para além disto, numa fase final, foi feita uma avaliação com a função de certificação, de modo a “fazer o ponto da situação sobre os conhecimentos adquiridos” (Hadji, 1994, p. 62).

Decorrente de tudo isto, tiveram-se consideraram-se os objetos de avaliação a três níveis: ao nível dos produtos dos alunos, dos processos e das atitudes.

## **6.1. Avaliação das aprendizagens dos alunos**

### **6.1.1. Competências sociais**

No que respeita às competências sociais e pessoais, registou-se uma melhoria no desenvolvimento destas competências por parte dos alunos, esta facto é observável através da interpretação das observações ditas realizadas ao longo dos Conselhos (assunto a tratar no próximo capítulo), bem como através das grelhas de observação diretas explícitas no anexo W.

### **6.1.2. Matemática**

Em relação à Matemática, a maioria dos alunos (45%) melhorou substancialmente (ver anexo G), no entanto continuaram-se a fazer sentir dificuldades no que respeita aos números fracionários. Considerando a comunicação matemática, esta foi muito valorizada, uma vez que se focou muito na descrição e comunicação das estratégias usadas, o que levou a uma maior autonomia e sucesso por parte dos alunos no que à resolução de problemas diz respeito. Notou-se ainda uma melhoria significativa nas competências de organização e tratamento de dados e na resolução de operações por algoritmos. Estas melhorias são todas visíveis através das avaliações dos alunos, em que 25 % dos alunos teve muito bom, 30% teve bom e os restantes 45% suficiente. Não se registando, desta forma qualquer avaliação negativa.

### **6.1.3. Português**

Considerando a área do Português, à semelhança do período anterior, os alunos demonstraram grande motivação pela leitura e, em alguns elementos da turma, como o FF, notou-se uma grande melhoria na leitura, pelo que, atualmente, todos os alunos leem com fluência e boa entoação. A escrita de textos também se continuou a revelar uma atividade muito motivadora para os alunos, sendo que foram melhorando em conjunto e individualmente os problemas de ortografia que haviam sido detetados.

As dificuldades recaíram sobretudo no que respeita à compreensão textual e à gramática, sendo que nos verbos e nos graus de adjetivos os alunos revelaram muitos constrangimentos. Nas avaliações, 20% dos alunos conseguiu alcançar o muito bom, 45% o bom e os restantes 35% o suficiente. Todas estas apreciações são possíveis de serem corroboradas no anexo W.

### **6.1.4. Estudo do Meio**

Ao nível do Estudo do Meio os alunos revelaram, à semelhança do período passado, todos os alunos (100%) demonstraram grande empenho nos trabalhos por projeto, sendo notória a dedicação que estes têm na execução e apresentação do projeto.

### **6.1.5. Expressões Artísticas e Físico-motoras**

Podendo as Expressões artísticas e físico-motoras, é de enfatizar as excelentes capacidades demonstradas pela turma (ver anexo G) ao longo das várias sessões realizadas que deram o produto final do projeto de intervenção, a dramatização.

Os alunos demonstraram empenho, flexibilidade, poder de improviso, boa colocação vocal e um ótimo deslocamento espacial. No culminar de tudo isto, demonstraram ainda um grande poder de criatividade. Assim, todos os alunos alcançaram o muito bom nesta área.

## **6.2. 0Avaliação do Plano de Intervenção**

Para perceber o nível de sucesso da intervenção, tal como referido no início do capítulo, é necessário avaliar cada um dos objetivos gerais. Para isto, foram definidos indicadores de avaliação para cada um dos objetivos, passíveis de serem avaliados através de objetivos específicos. Procurou-se sempre que possível estabelecer uma correspondência entre os objetivos específicos das atividades planeadas e os indicadores de avaliação dos objetivos gerais<sup>1</sup>.

No que respeita ao objetivo geral “comunicar para desenvolver competências e valores”, faz-se uma avaliação muito positiva. Porém, os indicadores de avaliação menos bem conseguidos foram “explica um conceito ou ideia de forma clara”, onde cinco alunos (25% da turma) só conseguiam às vezes, e “comunica de forma coesa”, onde 6 alunos (30% da turma) só conseguiam às vezes. De realçar que apenas um aluno (5% da turma (FF)) revelou conseguir fazer todos os indicadores às vezes e a aluna RE só conseguiu fazer sempre os indicadores “comunica demonstrando respeito” e “comunica demonstrando empatia”.

Relativamente ao objetivo geral “desenvolver a capacidade de interpretação e resolução de enunciados”, é possível de verificar que o indicador com menos sucesso fora “utiliza estratégias diversificadas para resolver enunciados”, em que 4 alunos (20% da turma) não o conseguiu fazer sempre. Novamente, os alunos FF e RE revelaram não conseguir fazer sempre qualquer um dos indicadores de avaliação.

Considerando o objetivo geral “promover a escrita de vários géneros textuais”, verifica-se um grande sucesso por parte de quase todos os alunos, sendo que o indicador com menos sucesso terá sido “adequa a escrita aos vários géneros textuais”, com 4 alunos (20% da turma) a conseguirem fazê-lo às vezes.

No que respeita a “desenvolver competências das áreas das expressões”, houve sucesso em todos os indicadores, pelo que conseguiram fazer sempre todos os indicadores de avaliação.

Por último, “melhorar a gestão e resolução de conflitos e a capacidade de tomada de poder”, neste objetivo geral, apenas 3 alunos (15% da turma) não

---

<sup>1</sup> No anexo V pode consultar-se uma tabela onde se encontram sistematizados os indicadores de avaliação por objetivo geral do PI. Não obstante, no anexo T, é possível observar a avaliação destes objetivos de forma mais clara.

conseguiram realizar sempre os indicadores de avaliação (FF, FM e MM), pelo que foram os únicos que conseguiram às vezes.

É importante referir que não houve nenhum aluno que não conseguisse nunca, em nenhum dos indicadores de avaliação, o que é bastante positivo.

Em forma de conclusão é pertinente referir que todos os alunos conseguiram, de um modo geral, alcançar o bom em todos os objetivos. O que permite considerar uma avaliação bastante positiva, uma vez que só ocorreram 10,76% de “consegue às vezes” e 0% de “não consegue”. É de salientar o objetivo com melhores resultados foi no objetivo geral “desenvolver competências das áreas das expressões”, uma vez que todos os alunos, sem exceção, demonstraram empenho, dedicação e esforço.

## **7. O CONSELHO DE COOPERAÇÃO EDUCATIVA: A CLARIFICAÇÃO ÉTICA**

O presente capítulo tem como objetivo apresentar todo o processo desenvolvido no estudo de investigação, desde a escolha e pertinência do tema à apresentação de resultados.

### **7.1. Motivação para a escolha do tema e sua pertinência**

O interesse pessoal pelo tema em estudo, emergiu durante o processo de PES II, na observação do comportamento dos alunos, no Conselho de Cooperação Educativa (CCE), nomeadamente no momentos de clarificação ética. Neste contexto, foi possível observar e analisar algumas dificuldades sentidas pelos alunos no desenvolvimento da sua pessoa enquanto ser ativo, democrático e ético.

Na sala de aula, bem como nos períodos de recreio, foram visíveis os constringimentos de alguns alunos na adequação do comportamento, na sua relação com os colegas, revelando reação agressivas ou intolerantes face à desconcordância dos seus pares. Foi, do mesmo modo, interessante verificar a forma como estes comportamento foram refletidos e regulados, pelos alunos, em CCE.

O CCE, configurou-se, neste contexto, como um espaço e um tempo onde os alunos tiveram oportunidade de experimentar processos de autorregulação da aprendizagem, conducentes ao desenvolvimento de competências que lhes permitam ter um papel ativo e construtivo na sua própria aprendizagem.

Esta aprendizagem autorregulada, é considerada, determinante no sucesso escolar dos alunos, apresentando conseqüências em qualquer contexto de vida, (Lopes da Silva, Duarte, Sá & Veiga Simão, 2004).

O tema de investigação relaciona-se, assim, com algo que se pretende conhecer ou desenvolver. Refere-se igualmente a um assunto que se encontra na atualidade, no centro da discussão, considerado um dos eixos essenciais da prática educativa e objeto de estudo na psicologia educacional (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2005).

## **7.2. Enquadramento concetual do tema em estudo**

### **7.2.1. O Movimento da Escola Moderna, sua génese e modelo pedagógico**

O Movimento da Escola Moderna (MEM) é uma associação de profissionais de educação que se assume como movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica. Assume como missão construir respostas ajustadas à escola de hoje para uma educação escolar orientada por valores democráticos de participação direta, através de estruturas de cooperação educativa.

O MEM, tem uma longa história e sofreu na sua origem a influência dos pedagogos da Primeira República, fortemente influenciados pela pedagogia internacional da Educação Nova.

António Sérgio, foi um dos Pedagogos que em muito influenciou o pensamento dos professores que criaram o MEM e conseqüentemente o seu modelo pedagógico.

Segundo Godinho (1984, citado por Serralha, 2009, p.17) o elementar na sabedoria “Sergiana” é que a os alunos “se possam organizar como os adultos num município” e que, desta forma, consigam aprender através “da sua experiência” a desempenhar os “papéis sociais da cidadania” e “como funciona a sociedade, e a assumir cada vez mais a responsabilidade dos seus actos e decisões” até que conseguem desempenhar o papel de cidadão num todo: “treinam-se para tomar decisões e, nas assembleias, as deliberações que a todos eles interessam como seres humanos que se vão realizando”.

O modelo do MEM é ainda influenciado por Piaget e pela teoria de Vigotsky de acordo com o qual a “característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e activa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no decurso das interacções com os

outros que, progressivamente, são absorvidos pelo curso interior do desenvolvimento e se convertem em aquisições internas das crianças.” Niza (1998, p.79). O mesmo autor defende que com a promoção de aprendizagens através da comunicação “faz-se avançar o desenvolvimento psicológico e social dos educandos”.

O movimento português encontra-se, nos nossos dias, mais perto da corrente pedagógica liderada por Fernand Oury (pedagogia institucional) movendo-se “de um modelo pedocêntrico, onde a criança estava no centro do trabalho, para um modelo sociocêntrico, em que o grupo assumia um papel principal” (Mestre, 2010, p. 64). De modo a compreender-se as influências que volateiam no Movimento, importa ainda referir alguns pedagogos ligados às Ciências da Educação, como: Dewey, Vigotsky e Bruner (Serralha, 2007) e, mais recentemente, os vygotkianos como Cole, Wertsch, Rogoff, Wells e Daniels (Pessoa, 2010, p. 65). Todos estes pensadores deixaram marcas no modelo pedagógico até aos dias de hoje.

Contudo, em Portugal, o MEM não teve um nascimento e crescimento fácil, uma vez que o país passava por uma ditadura aquando este debutou. O Estado Novo apresentava-se como um grande opositor a esta inovadora filosofia. Desta forma, inicialmente, eram poucas as instituições que seguiam o modelo do MEM, uma vez que este se proliferava na clandestinidade. Só após 1974, os profissionais que a ele aderiram puderam apresentar e partilhar com outros as suas práticas.

Assim, ao longo dos anos, o MEM tem vindo a conquistar cada vez mais adeptos e cada vez mais instituições de ensino superior. A confiança que é depositada no MEM tem vindo a crescer e os seus frutos têm vindo a ser colhidos, uma vez que, cada vez mais, existem educadores, professores, profissionais da educação a aderir, a implementar e a desenvolver esta pedagogia.

Nos nossos dias, muitos são os adeptos desta corrente pedagógica, sendo os seus mentores inúmeras vezes convidados para integrar grupos de trabalho para pensar e conceber novas propostas no campo educativo.

O Modelo de trabalho pedagógico do MEM no 1º ciclo do Ensino Básico assenta num conjunto de princípios e de propostas em tudo idênticos aos dos outros ciclos de ensino. Trata-se de um modelo de organização e de gestão das práticas de aprendizagem e de educação. A cultura pedagógica do Movimento é, um instrumento social da ação educativa que, se institui, enquanto ação democrática, entre professores e alunos: os projetos de conhecimento e de intervenção são concebidos e desenvolvidos democraticamente, em trabalho contratualizado de cooperação. Este modelo de

organização social do trabalho de aprendizagem escolar e de desenvolvimento sociomoral dos alunos organiza-se, a partir de alguns conceitos fundamentais que se compõem por subsistemas de organização da educação escolar: os circuitos de comunicação, as estruturas de cooperação educativa e a participação democrática direta.

### **7.2.2. O Conselho de Cooperação Educativa**

O Conselho de Cooperação Educativa trata-se, no fundo, de uma forma de estrutura que visa organizar toda a vida escolar. No seu essencial é um espaço, onde os alunos e professor (a comunidade denominada turma) se reúnem e, em conjunto, debatem as aprendizagens e as relações sociais do grupo, para que, desta forma, haja uma construção coletiva e uma vida comum do todo.

Tal que Niza (1998, p. 7) refere que uma das dimensões fundamentais do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna é “a participação democrática direta na organização e gestão do currículo e da escola enquanto formação para a vida democrática”. Com isto quer dizer que a organização das aprendizagens deve ser realizada com a participação dos alunos e dos professores e que desta forma, num espírito de entreatajuda e respeito pelo outro vai se desenvolvendo o sentido de cooperação. Para além disso, o facto de os alunos participarem na gestão das suas aprendizagens leva a que as crianças se tornem mais autónomas e responsáveis pelo seu processo de aprendizagem. Para esclarecer o significado de relação democrática mencionada anteriormente, Niza (1998, p. 8) refere que “a relação democrática de que falamos no MEM pressupõe a gestão cooperada, pelos alunos, com o professor, do currículo escolar”.

De modo a desenvolver este espírito democrático existe um grande alicerce: o Conselho de Cooperação Educativa. Este, consiste numa reunião que é realizada semanalmente, em o grupo se reúne para debater, refletir e solucionar questões que foram referenciadas ao longo da semana. Para Niza (1991), o Conselho “é uma instância não somente de partilha de poder, mas de exercício direta da participação democrática na escola e motor do desenvolvimento moral e do desenvolvimento social e cívico”. Com isto, Niza quer dizer que, desde muito cedo, os alunos participam de forma muito ativa e direta na democracia escolar, o que possibilita um maior desenvolvimento enquanto ser social. Tal como Killen (citado por Silva, 2009) realça a

importância do desenvolvimento social está relacionado de forma muito próxima com o estabelecimento da autonomia, uma vez que “a autonomia se constrói na socialização da criança com o outro” (p.7). Como tal, aquele espaço e aquele momento são o que dão a dimensão ética e a responsabilidade moral aos alunos, isto é, o que faz do grupo uma comunidade que se vai estruturando eticamente, através da regulação social da convivência diária que, entre eles, se estabelece, “uma formação pela relação” (p. 11), como lhe chamou Fernand Oury (1997).

É no Conselho que se analisam e refletem, entre outros aspetos, o trabalho desenvolvido no contexto do tempo de estudo autónomo e planificado no início da semana, no plano individual de trabalho, e se gerem os conflitos ocorridos no grupo, quer no espaço de sala de aula, quer no recreio.

O Diário de turma é um instrumento fundamental para a regulação do CCE e da vida em turma. É nele que se registam os acontecimentos significativos do grupo. Nesta turma, este instrumento, encontra-se afixado numa das paredes da sala, ao alcance dos alunos. Encontra-se estruturado divide-se em três colunas: “Gostei”, “Não gostei” e “Proponho”. Nestas colunas os alunos têm a possibilidade de exercer o seu direito à expressão em relação a acontecimentos que tenham considerado desagráveis, agradáveis ou futuras propostas que possam ajudar na regulação e desenvolvimento do grupo. Para Niza, (1991), o Diário de Turma é o “Termómetro Moral de Turma, na medida em que nos permite ler em perfil temporal como se desenrola o clima emocional de relações e de valor de um grupo” ( p. 28).

Na vida da turma existem outros momentos CCE. São exemplos, o planeamento, em cooperação, da semana de trabalho (no início da semana) e/ou nos balanços ao final do dia, onde a turma procede à avaliação do que correu melhor, ou pior e do que mais, ou menos, gostou.

Importa referir que existe uma avaliação, toda ela realizada em cooperação, em que todas as decisões tomadas carecem do consenso de todos os constituintes da turma e toda a organização do trabalho é negociada em Conselho. A este respeito, Niza (1998, p.22) considera que a avaliação formativa em cooperação resulta daquilo a que Perrenoud (1991) designou como sendo uma observação formativa que guia, controla e regula, (...), de um modo fundamentado e significativo, o desenvolvimento do trabalho de aprendizagem desecandeados pelos programas e/ou metas curriculares, pelos alunos, pelo docente ou por outros intervenientes da turma.

Como destaca Niza (1998) em Conselho, todos os protagonistas da turma, planeiam, acompanham, regulam, analisam, orientam e gerem as suas aprendizagens.

### **7.2.2.1. O Processo de Clarificação Ética: a Resolução de Conflitos**

O encontro entre Ética e Educação é muito complexo, podendo ser heterógeno, ambíguo e incerto, uma vez que se trata da vida da escola e dos que nela se envolvem.

O dia-a-dia dos alunos é composto por escolhas problemáticas, de alternativas que várias vezes não se harmonizam e se envolvem em forças que se opõem, de dilemas que originam tensões e conflitos.

Assim, de acordo com os pressupostos do Movimento da Escola Moderna, para a resolução de conflitos é necessário seguir alguns passos na reflexão para a clarificação ética dos conflitos:

- 1 - Identificar as fontes de conflito
- 2 - Explicitar as intenções dos actos
- 3 - Detectar as consequências
- 4 - Experimentar colocar-se na perspectiva do outro
- 5 - Decidir em Conselho (remediar, recuperar, reconstruir, compensar, construir normas, etc).

Estes foram também os passos analisados no estudo cujos passos metodológicos a seguir se apresentam.

De modo a concretizar isto, Niza (1998) explicita que “as atitudes, os valores e as competências sociais e éticas que a democracia integra, se constroem enquanto os alunos, com os professores, em cooperação vão experienciando e desenvolvendo a própria democracia na escola.” (p.7). Ou seja, é através dos vários diálogos em CCE e dos vários desacordos, o processo de clarificação ética vai-se tornando cada vez mais claro e explícito. Com isto, é possível compreender que neste processo de Clarificação Ética, o importante é que os alunos compreendam as consequências das suas atitudes nos seus pares e de forma poderão melhorar as suas atitudes.

Por outras palavras, naquele espaço público e democrático, é proporcionado um crescimento humano e o desenvolvimento sócio-moral de todos os elementos da turma através da participação dedicada de cada um na resolução cooperada de conflitos. Para além disto, quem participa na resolução de problemas reais desde muito cedo,

naturalmente, envolver-se-á num processo de aprendizagem para a vida adulta (Bronfenbrenner, 1987).

Em forma de sumário, Niza (1998) refere que “o cimento dessa organização formadora, o que congrega os actos e as aprendizagens é a Ética, ou, dito de outro modo, o esforço obstinado de tornar congruente a utilização dos meios e dos modelos organizativos da educação com os fins e o destino democrático da construção do Homem.”. (p.9). Para além disso, suportando esta ideia, Freire (1996) refere que “Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar”. (p.19).

### **7.3. Questões e objetivos do estudo**

DE acordo com anteriormente explanado, é agora tempo de recordar o objetivo geral deste trabalho de investigação: estudar as percepções de um grupo de alunos do 1.º CEB, sobre a sua experiência em Conselho de Cooperação Educativa, particularmente no processo de clarificação ética.

Em conformidade, no contexto da observação dos CCE identificaram-se as questões de investigação que em seguida se apresentam:

- i. Quais as percepções dos alunos face ao Conselho de Cooperação Educativa;
- ii. Que as dificuldades dos alunos, na participação no Conselho de Cooperação Educativa, particularmente no processo de clarificação ética;
- iii. Qual a importância atribuída pelos alunos ao Conselho de Cooperação Educativa e processo de clarificação ética;
- iv. Quais as recomendações sugeridas pelos alunos para a melhoria do Conselho de Cooperação Educativa

Em conformidade com as finalidades do estudo e as questões de investigação enunciadas, identificam como objetivos específicos, os seguintes:

- I. Caracterizar as percepções dos alunos face ao Conselho de Cooperação Educativa;
- II. Caracterizar as dificuldades dos alunos, na participação do Conselho de Cooperação Educativa, particularmente no processo de clarificação ética;

- III. Caracterizar a importância atribuída pelos alunos ao Conselho de Cooperação Educativa, e processo de clarificação ética;
- IV. Identificar as recomendações sugeridas pelos alunos para a melhoria do Conselho de Cooperação Educativa

#### **7.4.1. Natureza do estudo**

Considerando o objeto de estudo e as suas finalidades, optou-se por recorrer a uma metodologia de natureza qualitativa próxima dos propostos da metodologia de investigação ação.

Para Flick (2005), a interação do investigador com o terreno e os indivíduos estudados faz parte explicitamente da produção do conhecimento, sendo ponderadas todas as reflexões do investigador sobre as suas ações e observações no campo. Deste modo, a investigação qualitativa constrói conhecimento, ao contrário de descobrir conhecimento.

Recorreu-se à metodologia de investigação-ação, dado que em todos os Conselhos de Cooperação Educativa os comportamentos e atitudes da turma eram observados, analisados e, no CCE seguinte, relatados e debatidos com a turma, de forma a que o próximo decorresse de melhor forma. Possibilitando, deste modo, a reflexão conjunta e autoreflexão para um desenvolvimento e uma melhoria consciente e significativa.

Latorre (2003) considera que as principais vantagens da investigação ação são a melhoria da prática e que o propósito não é tanto produzir conhecimentos, mas principalmente questionar as práticas sociais e os valores que as integram com a finalidade de os explicar, sendo um “poderoso instrumento para reconstruir as práticas e os discursos” (Latorre, 2003 cit. por Coutinho, 2009, p.363).

Considerando que existem duas vertentes deste tipo de investigação, a investigação-para-a-ação e a investigação-na/pela-ação, foi na primeira que o presente estudo assentou, uma vez que este ocorre através da necessidade que alguém (neste caso o investigador), demonstra em querer conhecer “informações/conhecimento de uma situação/problema a fim de agir sobre ela e dar-lhe solução” (Esteves, 1986, p.191, citado por João Amado). Em suma, a intervenção produziu mudança e melhoria da prática de ensino e no comportamento dos alunos.

#### **7.4.2. Contexto e participantes**

O estudo desenvolveu-se apenas num contexto, o contexto de PES II; anteriormente descrito. Participaram neste estudo 20 alunos pertencentes ao 4.º ano de escolaridade, numa turma cuja ação pedagógica do orientador cooperante é o modelo do Movimento da Escola Moderna, já descrito no subcapítulo 7.2.1.

Os participantes tinham idades compreendidas, entre os 9 e os 12 anos, sendo que a maioria (80%) tinha 9 anos (anexo A).

No que respeita ao género, há mais elementos do sexo feminino (55%) do que do sexo masculino (45%).

O maior grupo de alunos inquiridos é natural de Portugal (95%), sendo que apenas um aluno é oriundo do Brasil.

Relativamente às famílias, os alunos inquiridos residem, maioritariamente, num agregado familiar composto por quatro elementos (40%), de seguida com cinco elementos (20%), seguindo-se as famílias com 2 ou 3 elementos (15% respetivamente) e com seis ou oito elementos do agregado (5% respetivamente).

### **7.4.3. Técnicas de recolha e análise de dados**

No que respeita às técnicas de recolha de dados, privilegiou-se uma técnica de recolha qualitativa subordinada à entrevista semiestruturada, à observação e ao questionário.

Este tipo de entrevista revela-se “uma poderosa técnica de recolha de dados”, uma vez que se prevê uma interação entre quem está a ser entrevistado e o investigador, dando, assim, hipótese de adquirir informações que não poderiam ser conseguidas de outra forma. (Coutinho, 2013, p.141). A sua principal vantagem “. . . reside na melhoria da comparatividade e da estruturação dos dados, pelo uso coerente do guião de entrevista” (Flick, 2005, p.95).

Assim, realizaram-se entrevistas semiestruturadas a pequenos grupos de alunos, com a finalidade de se compreender as perceções dos mesmos face ao Conselho de Cooperação Educativa, o processo de Clarificação Ética e a resolução de conflitos.

As entrevistas realizaram-se de acordo com um guião previamente elaborado para o efeito, com questões relacionadas com o objeto de estudo (anexo I). As perguntas apresentavam um carácter aberto sendo a ordem de colocação das questões flexível, “. o que possibilitou o imprevisto na pergunta decorrente do inesperado da

resposta” (Máximo-Esteves, 2008, p.96) às respostas dos entrevistados e ao rumo da entrevista.

No que se refere à estrutura e organização, o guião apresenta seis principais blocos: o bloco A pretende legitimar a entrevista e garantir a motivação do entrevistado, o bloco B pretende caracterizar as concepções dos alunos sobre o Conselho de Cooperação Educativa; o bloco C, caracterizar as dificuldades dos alunos, na participação do Conselho de Cooperação Educativa, particularmente no processo de clarificação ética o bloco D, caracterizar a importância atribuída pelos alunos ao Conselho de Cooperação Educativa, e processo de clarificação ética; o bloco E Identificar as recomendações sugeridas pelos alunos para a melhoria do Conselho de Cooperação Educativa e, por último o bloco F pretende caracterizar o funcionamento da resolução de conflitos no CCE.

Para o tratamento das entrevistas optou-se por recorrer à análise de conteúdo das entrevistas. A análise de conteúdo afirma-se por ser um método “... muito utilizado para a análise de texto, e utiliza-se na análise de dados de estudos em que os dados tomam a forma de texto dito ou escrito” (Coutinho, 2013, p.217). Assim, a análise de conteúdo constitui-se como um conjunto de técnicas que permitem analisar de forma sistemática um corpo material textual, de forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras, frases, temas considerados importantes. (Coutinho, 2013). Na análise considerou-se um conjunto de temas, categorias e subcategorias, indicadores e unidades de registo. De modo a facilitar o processo de análise das entrevistas, codificaram-se os entrevistados com as iniciais dos nomes dos alunos.

Quanto à concepção do questionário, (anexo J), esta correspondeu a um processo complexo e moroso, que começou sempre pela definição de forma clara e inequívoca das questões a colocar ao inquirido (Coutinho, 2013, p.140). O questionário encontrava-se dividido em três secções. Na I secção pretendia-se a caracterização do aluno, na II secção pretendia-se caracterizar do conselho de cooperação educativa e o desenvolvimento social dos alunos e, na última secção, III, pretendia-se caracterizar a interação do professor e alunos no conselho de cooperação educativa. Importa, ainda, explicitar que os questionários apresentavam questões dicotómicas de respostas faz, não faz ou se faz às vezes e questões de escolha múltipla, tendo de optar sempre por quatro opções entre várias.

A ordem das secções e a dimensão do questionário foram cuidados, de modo a facilitar a aplicação dos questionários.

Os alunos dispunham de 20 minutos para a realização do questionário não tendo sido necessário, na maioria dos casos, de mais tempo. Os questionários aplicados aos alunos foram respondidos na presença da investigadora e do professor titular de turma. Não se registou nenhum questionário com respostas inválidas, todos os alunos responderam de forma correta, de acordo ao que lhes foi pedido.

Os dados de observação sobre a reflexão para a clarificação ética dos conflitos, em CCE, foram registados em tabelas de dupla entrada, após identificados os respetivos indicadores (anexo M). Estes indicadores, estão em conformidade com os passos propostos, para o efeito, pelo modelo pedagógico do MEM, anteriormente apresentados (anexo K). Para regular o processo, no CCE nas semanas a seguir a cada observação, foi realizada uma reflexão com os alunos (anexo L), que, em presença dos resultados da semana anterior, equacionavam em conjunto, propostas de melhoria na regulação do seu comportamento no CCE. O objetivo principal deste processo foi a melhoria do funcionamento do CCE e da clarificação ética, na resolução de conflitos.

Os dados recolhidos de cada uma observação do CCE, depois de tratados, com recurso ao programa EXCEL, foram apresentados, aos alunos em cada semana, para melhor compreensão das situações em análise.

Em síntese, o tratamento dos dados de natureza qualitativa, foram realizados com recurso à análise de conteúdo, através do programa Nvivo11. As respostas fechadas de natureza quantitativa (muito embora com interesse qualitativo), foram tratadas com recurso ao programa EXCEL, uma vez que a sua frequência potenciava uma análise comparativa entre os grupos de alunos.

## **8. Análise e apresentação dos resultados do estudo**

### **8.1 Percepções dos alunos face ao Conselho de Cooperação Educativa**

Relativamente às percepções dos alunos face ao CCE, é possível, através da análise dos dados, referir que 100% dos alunos concorda e refere que o CCE é uma reunião, onde toda a turma debate diversos assuntos.

Ponderando a função do CCE, 75% dos alunos considera que o CCE serve para avaliar tarefas e PIT e 80% dos alunos considera que serve para debater e solucionar problemas da turma. Em oposição a isto, apenas 20% dos alunos considera que o CCE serve para partilhar o que se gostou de fazer e/ou brincar.

Em relação ao papel do professor, 65% dos alunos considera que este tem o dever de mediar e ajudar apenas quando necessário, porque o CCE deve ser gerido pelos presidentes e secretários de avaliação. Apesar disto, apenas 40% considera que o restante grupo deve ajudar os presidentes e secretários a gerir o CCE.

## **8.2. Dificuldades dos alunos, no Conselho de Cooperação Educativa e o processo de clarificação ética**

A análise dos dados referentes ao comportamento e atitudes dos alunos no CCE, centrou-se essencialmente em 3 condições : intervenção dos alunos sem ter a palavra, as conversas paralelas e os pedidos de silêncio.

Os resultados que se apresentam, estão relacionados com a análise dos dados em cada observação realizada e evolução dos comportamentos e atitudes dos alunos ao longo das mesmas (anexo U).

No que respeita às intervenções sem pedir a palavra, a análise dos dados revela que, muito embora tenha havido um cuidado de regulação desta competência pelo grupo, através da chamada de atenção para as regras de sala de aula, verificou-se uma melhoria no cumprimento da competência do 1.º para o 2.º CCE, todavia nos seguintes, não se verificou melhoria no seu cumprimento.

Relativamente às conversas paralelas entre alunos, houve uma pequena melhoria ao longo dos vários CCE, apesar de não ter sido muito acentuada. Contudo comparando o 1.º CCE (79 conversas) com o 6.º e último (36 conversas) pode-se considerar que houve melhoria no comportamento dos alunos.

Em relação aos pedidos de silêncio, houve uma melhoria ao longo dos vários CCE. É de salientar que no 3.º CCE se registou uma melhoria muito significativa (57 pedidos). Contudo, nos seguintes CCE essa melhoria não foi tão acentuada. Comparando o 1.º CCE (12 pedidos) com o último (33 pedidos), é perceptível a melhoria acima descrita.

## **8.3. A importância Conselho de Cooperação Educativa**

No que respeita ao Conselho de Cooperação Educativa e ao desenvolvimento social dos alunos, a análise dos dados permite observar que a maioria dos alunos (88,89%) considerou que o CCE os ajudou a ter um desenvolvimento social mais equilibrado, por oposição a uma minoria (11,11%) com opinião contrária. Dos que

consideraram que o Conselho os ajudou a ter um desenvolvimento social mais equilibrado, justificam as suas opções por considerarem que o CCE os ajudou a : a resolver problemas sem agredir os colegas (17,19%), ouvir os outros (15,63%), aceitar a opinião dos outros (14,10%) e aceitar as críticas dos outros (14,06%).

Em relação aos comportamentos e atitudes dos alunos aos longo dos vários Conselhos, a maioria destes (94,44%) considerou que o seu comportamento melhorou, havendo uma pequena minoria (5,56%) que acha que o seu comportamento não melhorou. As razões que os alunos identificam para justificar a melhoria do comportamento são designadamente: porque se colocaram no lugar dos colegas (21,67%), porque compreenderam as consequências dos seus atos (15%) e porque acharam importante melhorar o seu comportamento para ajudar turma, ou porque se sentiram respeitados na turma, ou, ainda porque começaram a ter mais consciência da importância do seu papel para ajudar os outros (10% cada uma das razões).

### **8.3.1. A Clarificação Ética: Resolução e conflitos**

No âmbito da resolução de conflitos, na recolha de dados, realizada através da observação dos vários CCE, considerou-se, como indicadores de análise, os passos estipulados em turma (1.º identificar as fontes de conflito; 2.º explicitar as intenções dos actos; 3.º detetar as consequências dos seus atos; 4.º experimentar colocar-se na perspectiva do outro; 5.º decidir em conselho (remediar, recuperar, reconstruir, compensar, construir normas, etc)).

Poderando o 1.º passo, identificar as fontes de conflito (neste passo os alunos consideraram importante ouvir as duas versões dos alunos intervenientes para perceber o que levou a tal conflito), verificou-se uma melhoria significativa, uma vez que os alunos não repetiam com tanta frequência a sua versão da história. Isto é observável se se comparar o 1.º CCE, com 19 entradas, com o último CCE, com 8 entradas. Entre o penúltimo e o último CCE não se registaram evoluções.

Considerando o 2.º passo, explicitar as intenções dos atos (neste ponto, os alunos consideraram importante ouvir os intervenientes e também terceiros para que fosse mais fácil uma futura resolução), a análise dos dados revela uma inconstância, havendo oscilações entre 16 e 25 interações nos vários CCE. Comparando o 1.º CCE (23 interações) com o 6.º (17 interações), poder-se-ia concluir que houve melhoria, no

entanto, dadas as oscilações ao longo dos CCE apenas se poderá averiguar que houve, a partir, do 3.º CCE (com 25 interações) uma pequena melhoria.

No que respeita ao 3.º passo, detetar as consequências dos seus atos (aqui, a turma considerou importante que os alunos tivessem noção das consequências os seus atos), é possível verificar que houve uma grande melhoria, pelo que no 1.º CCE houve apenas 2 interações em que os alunos manifestaram compreender as consequências dos seus atos e, no último CCE, houve 14 interações que manifestaram entender as consequências dos seus atos.

Em relação ao 4.º passo, colocar-se na perspectiva do outro (ou seja, o aluno ser capaz de perceber o que o par sentiu), a análise dos dados, revela uma melhoria gradual, ao longo dos CCE. Comparativamente ao 1.º CCE (2 interações), no último houve mais 17 interações em que os alunos se colocavam no lugar do par.

Por último, relativamente ao 5.º passo, decidir em conselho (neste passo, o grupo considerou importante ouvir sugestões de resolução e optar por uma), houve uma melhoria gradativa, à exceção do 5.º CCE (13 interações), onde se verificou uma pequena descida de interações de sugestões por parte dos alunos. Porém, ao comparar-se o primeiro e o último CCE constatou-se uma melhoria significativa de 3 para 16 interações, respetivamente.

A apresentação dos dados deste subponto seguem como referência os pontos considerados essenciais na adequação dos comportamentos em situação de conflito. Os seguintes dados foram recolhidos no final do processo, pelo que é a opinião dos alunos face a este tema.

Assim, a maioria dos alunos (61,11%) considera que a turma é capaz de cumprir o 1.º passo, *identificar as fontes do conflito*, no entanto 38,89% dos alunos considera que a turma só o faz às vezes. No que respeita ao 2.º passo, *explicitar as intenções dos atos*, a grande maioria da turma (83,33%) acha que foram capazes de o fazer, pelo que 16,67% dos alunos considera que só se fazia às vezes. Estes resultados vão ao encontro das observações realizadas ao longo dos vários Conselhos. No que respeita ao *detetar as consequências*, 3.º passo, a maioria dos alunos (72,22%) considera que só o compreendia às vezes e os restantes 27,7% consideram que o compreendiam sempre. Já no que diz respeito ao 4.º passo, *experimental colocar-se na perspectiva do outro*, a maioria da turma considera-se capaz de se colocar no lugar do outro (61,11%), não obstante, grande parte, considera que só às vezes (33,33%) é capaz de o fazer, sendo que apenas um aluno considerou que a turma não era capaz

de realizar este passo. No que se refere ao 5.º passo, *decidir em Conselho*, a grande maioria dos alunos (83,33%) considerou que a turma respeitava este passo, sendo que os restantes 16,67% consideraram que só o faziam às vezes. No que respeita ao penúltimo passo, *escrever a conclusão, na ata*, 66,67% dos alunos considerou que a turma era capaz de o fazer, contra 33,33% que consideraram que a turma só o realizava às vezes. Por fim, no 7.º e último passo, *ver se todas as pessoas concordam*, 77,78% dos alunos considerou que a turma o fazia, e 22,22% é de opinião que a turma só o fazia às vezes.

No que respeita à intervenção do professor no CCE grande parte dos alunos consideraram que esta foi importante para a tomada de consciencia de alguns processos. Sendo que a primeira questão passa por compreender a quantidade de alunos que consideraram uma mais-valia terem sido entrevistados. A maioria, 94% dos alunos, considerou que foi importante a elaboração das entrevistas. Tal que, 23,53% dos alunos, refere como aspetos positivo ter partido das suas ideias para melhorar o Conselho; 20,59% dos alunos consideraram que a entrevista contribuiu para que entendessem melhor que os meus colegas pensaram sobre o Conselho; com a mesma percentagem houve também quem considerasse que a entrevista ajudou a contribuir para melhorar o Conselho; e, por fim, porque conseguiram identificar onde estava a agir menos bem( 19,12% de alunos).

Do mesmo modo, quando questionados sobre a importancia da intervenção da estagiária no CCE, a resposta foi unânime, todos os alunos responderam que esta ajudou a melhorar o CCE. A explicitação desta ajudou relaciona-se com os seguintes aspetos: “Ajudou-me a perceber como as conversas paralelas influenciam o Conselho”, com 23,53%; “Ajudou-me a perceber o nosso comportamento no conselho”, com 22,03% e “Ajudou-me a perceber quantas vezes intervimos sem ter a palavra e como isso afeta o Conselho”, com 19,12%.

#### **8.4 Recomendações sugeridas pelos alunos para a melhoria do Conselho de Cooperação Educativa**

A análise dos dados disponíveis permite considerar que não houve porpostas de melhoria do CCE, por parte dos alunos.

## 9. CONCLUSÕES DO ESTUDO

O presente trabalho de pesquisa teve como principal objetivo, estudar as percepções de um grupo de alunos do 1.º CEB, sobre a sua experiência em Conselho de Cooperação Educativa, particularmente no processo de clarificação ética.

Neste sentido, e concordando com as referências bibliográficas, na perspectiva dos alunos, o CCE é uma reunião muito significativa para a vida da turma, pelo que é neste contexto que se refletem todas as satisfações e insatisfações dos alunos face à componente científica e também face à componente sócio-moral.

Epilogando e citando Niza (1998), “em Conselho, a turma, colegialmente, planeia, acompanha, regula, orienta e gere as aprendizagens”. Ainda segundo o mesmo autor, constroem-se, em síntese, “por aproximações sucessivas, a consciência e as estratégias para que cada um dos alunos, com o apoio do professor e dos seus pares, possa chegar aos objectivos comuns de aprendizagem” (p. 89).

Para além disto, em relação à clarificação ética, e considerando os dados analisados e explicitados, acredita-se que se pode considerar que a elaboração dos passos a seguir para a resolução de conflitos foi um instrumento eficaz enquanto orientador a seguir.

O facto dos alunos repetirem os seus argumentos várias vezes, encaminha para a ansiedade sentida de demonstrar o seu ponto de vista e também de se fazer ouvir, difícil de contornar, uma vez que é um hábito enraizado.

Relativamente às reflexões realizadas em CCE sobre o CCE anterior, a turma considerou uma mais valia, podendo, deste modo, concluir que foi importante uma vez que se dava conta dos aspetos melhorados e dos aspetos a melhorar, permitindo uma maior consciencialização dos alunos sobre os seus comportamentos e atitudes.

O facto dos alunos melhorarem ao nível dos passos “identificar as fontes de conflito” e “decidir em conselho” sustenta a ideia de que os alunos conseguiram dar menos importância aquilo que pensam e darem mais importância a como afetou o colega e a como solucionar o problema.

Tal como refere Mestre (2010) no CCE “debatem-se (...) as ocorrências positivas e negativas, bem como as propostas, sem lugar para julgamentos, mas para a explicitação pelas partes envolvidas nas referidas ocorrências e para as tomadas de consciência individuais e de decisões de grupo.” (p72).

O presente estudo de investigação contribuiu para uma melhor compreensão dos processos inerentes ao CCE, alertando o investigador para os cuidados a ter na condução mesmo e na necessidade imperiosa da implicação dos alunos no sentido do desenvolvimento de competências essenciais para a sua vida, quer escolar, quer pessoal. Permite ainda compreender a forma como os alunos percecionam e veem as reuniões de CCE e de que forma podem resolver conflitos.

Importa ainda referir que se identificam como limitações do presente estudo a inexperiência da investigadora e o facto de se ter seguido os participantes apenas algumas semanas e num ano único letivo. Um estudo longitudinal, contribuiria certamente para uma melhor compreensão do objeto de estudo.

Constitui-se ainda relevante, para futuras investigações, analisar e comparar as conceções dos encarregados de educação e professores face ao CCE e ao processo de clarificação ética.

## **10. CONCLUSÕES FINAIS**

No término da Prática de Ensino Supervisionada II e concluída a realização deste relatório é, desde já, possível tecer algumas reflexões realizadas ao longo do mesmo. É fundamental que seja realizada uma reflexão aprofundada, não apenas sobre a criação do projeto de intervenção aquando do período de observação, nem apenas sobre a implementação do projeto de intervenção, mas também sobre a realização do presente dossier. É na reflexão que se fixam os sustentáculos da mudança. Se não existir uma reflexão acerca das práticas e métodos utilizados iremos, um dia mais tarde, repetir os erros e, eventualmente, deixar para trás metodologias que poderiam ser benéficas. É necessário mudar quando confrontados com o erro, o que é apenas possível posteriormente à reflexão. Como afirma Maia (1998), para que a escola se adapte à mudança é necessário que seja parte integrante dessa mesma mudança, ou seja, “tem de ser capaz de se mudar a si própria” (p. 7). É, de facto, muito importante aprender a ensinar. Como define Marcelo (citado por Pacheco, 1995), a formação de professores é um “processo sistemático e organizado [mediante o qual os professores] se implicam individual e coletivamente num processo formativo que, de forma crítica e reflexiva, propicie a aquisição de conhecimentos, destrezas e disposições que contribuam para o desenvolvimento da sua competência profissional” (p. 37). Uma das formas de tornar significativas as aprendizagens dos alunos é aprender fazendo, pelo

que a prática é uma das melhores formas de criar um equilíbrio entre as aprendizagens científicas e a aplicação/transmissão dessas aprendizagens. Só com a oportunidade de pôr em prática o que foi aprendido em termos científicos e didático-pedagógicas se torna possível para o professor perceber qual a melhor forma de ensinar.

Abordando a pertinência do estágio, é de referir que é através dele que o futuro professor adquire a capacidade de transmitir os conhecimentos das áreas que virá a lecionar, tal como afirma García (1995):

parece-nos claro que dado que o ensino, a docência, se considera uma profissão, é necessário, tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional (p. 22).

Uma das metodologias acerca da qual se considerou pertinente refletir foi a forma de articular a teoria e a prática. Maia (1998) afirma que, analisando o plano concreto de articulação da teoria e da prática, “estão ou poderão estar presentes não só ao nível do saber, como ao nível do saber-fazer” (p. 9). Conclui-se, então, que a utilidade das atividades práticas se perde se esta não tiver como base um bom suporte teórico. Como tal, deve ter-se um equilíbrio entre ambos os domínios, equilíbrio esse que varia conforme o público-alvo.

Deste modo, em primeira instância, referir que a relação estabelecida com o professor cooperante foi uma mais-valia, sem qualquer dúvida, contribuindo sempre para a construção colaborativa de conhecimento, tendo como objetivo a melhoria das práticas educativas. Tal como Santos (2011) afirma, o professor cooperante tem o papel aliciante de “incentivar os estagiários a criarem gosto pela profissão e manterem a vontade de aprender ao longo da sua vida” (p. 27). De acordo com a mesma autora (2011) cabe também ao professor “incentivar a mudança e a melhoria da prática ajudando a diagnosticar as realidades e a ultrapassar os problemas” (p. 27). Este tem, portanto, o papel fulcral de ajudar o futuro docente a ser capaz de refletir sobre a sua forma de ensinar (algo realizado diariamente).

Ao longo do processo de desenvolvimento da PES foram identificados alguns constrangimentos. Estes centravam-se sobretudo ao nível da gestão do tempo, estratégias e atividades que respondessem às necessidades dos alunos. Desta forma, procurou-se encontrar o melhor e mais eficaz caminho para os alunos, no seu conjunto e na individualidade de cada um, se apropriarem dos conteúdos curriculares. Tendo em consideração todos estes aspetos, concebeu-se uma linha de atuação, que incluía a

apresentação de conteúdos (estrategicamente organizados e articulados com outros dispositivos), com várias tarefas e diversificados recursos, de modo a não só promover aprendizagens significativas, como também a atenuar ou até mesmo colmatar as dificuldades/fragilidades diagnosticadas. Esta atuação tentou sempre centrar-se nos conhecimentos prévios dos alunos, tirando partido disso para a exploração dos conteúdos e competências a abordar.

A preparação científica de um docente é fundamental para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, tal como já foi referido acima. A prática educativa remete, frequentemente, para a necessidade de procura de informação não só ao nível da ação didática, mas também para o aprofundamento e aquisição de novos conhecimentos. Face à complexidade crescente da sociedade, é imprescindível que o futuro professor reflita constantemente sobre novas formas de ensinar e aprender e que se vá informando, de modo a estar atualizado e a dar resposta às curiosidades e interesses dos seus alunos. Para colmatar as dificuldades sentidas, nomeadamente ao nível dos conceitos apresentados, que não eram dominados completamente, procedeu-se a uma pesquisa intensiva com base nos trabalhos de autores reconhecidos que se debruçaram sobre os temas e que, nas suas conclusões, explicitam, exemplificam, e dissertam sobre os mesmos.

Por último refletir sobre a existência de práticas, algo que Formosinho (2002) descreve eficazmente a forma como caracterizamos a prática de ensino supervisionada, afirmando que é “a componente curricular da formação de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável” (p. 50). Como tal, esta unidade curricular possibilitou não só uma intervenção prática com as crianças, mas também o desenvolvimento da capacidade de autorreflexão e de construção do saber. No decurso do mesmo, desenvolvem-se competências indispensáveis ao exercício da profissão de professor, por meio da participação em múltiplas atividades que têm lugar na escola, pela experiência que se adquire no campo da didática, mas também pelas reflexões e avaliações críticas às diferentes estratégias educativas que se vão observando, como mencionam Alonso e Roldão (2005), “durante esta formação adquirese conhecimentos basilares para podermos desempenhar corretamente a docência, mas tomamos também conhecimentos de quais as características mais importantes para vir a ser um professor de qualidade” (p. 29). O facto de nos terem dado a oportunidade de elaborar e corrigir dispositivos de avaliação foi uma outra

aprendizagem, que sem dúvida consideramos como uma das mais-valias deste estágio. A avaliação, elemento regulador da prática educativa, facultou-nos informações, que depois de serem analisadas, apoiaram a tomada de decisões relativamente à promoção da qualidade das aprendizagens. A elaboração de indicadores/instrumentos de avaliação consciencializou-nos para o facto de avaliação ser um processo bastante complexo, no qual intervêm diversos fatores relativos quer aos sujeitos avaliados, quer aos sujeitos avaliadores. Concluí-se que o estágio constitui uma componente fundamental do curso, uma vez que inicia formalmente os alunos na prática profissional docente. Reconhecemos que o futuro proporcionará novos desafios que poderão ser ultrapassados através de um projeto formativo sólido que compreenda e acompanhe a evolução do conhecimento emergente na sociedade educativa. Deste modo, face às exigências e incertezas de um mundo complexo, os professores serão solicitados para a assunção de novas responsabilidades e terão de se preparar convenientemente para as assumir.

No que diz respeito à realização da investigação, é de salientar que pude desenvolver um conjunto de novas competências e aprendizagens, especificamente no que se refere às dificuldades, conceções, perspetivas e perceções dos face a todo o CCE e o processo de clarificação ética e, conseqüentemente o desenvolvimento sociomoral das crianças, futuras cidadãs de uma democracia. Considero que este tema de estudo corresponde a uma temática atual e que deverá ser preocupação dos agentes educativos, podendo, desta forma, ser introdutor de novas pesquisas.

Por fim, com o final deste relatório encontra-se subjacente o fim do meu percurso académico, porém ficam as doces recordações daquele que se constitui um percurso fundamental e que contribuiu bastante e de forma sistemática para me tornar naquilo por que tanto lutei, ser professora e, mais importante, formadora de pequenas, futuras grandes, pessoas.

## REFERÊNCIAS

- Aires, L. (2011). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (org.) (2000). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

- Alonso, L., Roldão, M. C. (Coord.) (2005) *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Ed. Almedina.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70 Lda.
- Boavida, A. M. R., Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, I. & Pimentel, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico – Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (2005). *Handbook of self-regulation*. Academic Press.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Coelho, R. J. (1997). *Filosofia dos Direitos Humanos*. Civitas| Centro de Estudos Judiciários: Lisboa.
- Colaço, M. (2007). *A relação escola-família e o envolvimento dos pais: representações de professores do 1º Ciclo do Concelho de Rio Maior*. (Dissertação de Mestrado, Univesidade Aberta, Lisboa). Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.2/651>
- Correia, M. C. B. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar enfermagem*, 13(2), 30-36. Consultado em [http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009\\_13\\_2\\_30-36.pdf](http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf)
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção : metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura, 13:2 , pp. 355- 379.
- Duarte, A. P., Capa, A., Cravo, M. C., Salgado, M. M., Camacho, E., António, R., ..., Vasconcelos, T. (2009). *Escola de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos*. Lisboa: Agrupamento de Escolas Quinta de Marrocos.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2008) Formação ético-deontológica dos professores de ensino superior — Subsídios para um debate. In Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 07, pp. 89-100.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na pós-modernidade. Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.

- Ferreira, J., Neves, J. & Caetano, A. (2011). *Manual de psicossociologia das organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Flórido, J. (1995). *Um Agostinho da Silva: correspondência do autor*. Ulmeiro: Lisboa.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Formosinho, J. O. (2002). *A Supervisão na formação de professores - da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Os saberes necessários à prática educativa*. S. Paulo: Editora Paz e Terra.
- García, C. M. (1995). *Estrutura conceptual de formação de professores. In Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, A., Duarte, A., Sá, I., & Veiga-Simão, M. (2004). *Aprendizagem Autoregulada pelo Estudante - Perspectivas Psicológicas e Educacionais*. Porto: Porto Editora.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación- Acción*. Barcelo: Graó.
- Martinho, M. H. & Ponte, J. P. (2005). A comunicação na sala de aula de matemática: Um campo de desenvolvimento profissional do professor. In APM (Ed.), *Actas do V CIBEM* (pp. 17-22). Consultado em [http://www.esev.ipv.pt/mat1ciclo/Comunicacao/Martinho-Ponte\\_05%20CIBEM\\_.pdf](http://www.esev.ipv.pt/mat1ciclo/Comunicacao/Martinho-Ponte_05%20CIBEM_.pdf)
- Mazzotti, A. & Gewandsznajder, F. (1998) *O método nas ciências naturais e sociais*. São Paulo: Pioneiras.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. ME: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Mem-Martins: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (Ed.). (2013). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: ME.
- Niza, S. (1991). *O Diário de Turma e o Conselho*. Escola Moderna, 1 (3), 27-30

- Niza, S. (1997). *Formação Cooperada: Ensaio de Auto-avaliação dos Efeitos da Formação no projeto Amadora*. Lisboa: Educa.
- Niza, S. (1998). *A Organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico*. *Inovação*, (11), 77-98.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O Modelo Curricular do M.E.M. – Uma Gramática Pedagógica Para a Participação Guiada, *Revista da Escola Moderna*, 18, 5-9.
- Oury, F.(1997) *Qui c'est l'conseil? La loi dans la classe*. Paris: Matrice.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Porquê construir competências a partir da Escola?* Lisboa: Ed. ASA.
- Remor, C. A. M. & Remor, L. C. (2012). A entrevista: fundamentos da hermenêutica e da psicanálise. *Texto Contexto Enferm*, 21(4), 963-970. Consultado em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v21n4/29.pdf>
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D. & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, 1. Consultado em [http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/pesquisa\\_documental\\_pistas\\_teoricas\\_e\\_metodologicas.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_documental_pistas_teoricas_e_metodologicas.pdf)
- Santos, M. A. F. S. P. (2011). *A interação na supervisão da prática pedagógica. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto)*. Consultado em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/559>
- Seabra, F. I. B. (2010). *Ensino Básico: Repercussões da Organização Curricular por Competências na Estruturação das Aprendizagens Escolares e nas Políticas Curriculares de Avaliação* (Tese de Doutoramento, Instituição de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga). Consultado em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10877/1/tese.pdf>
- Serralha, F. (1999). *Evolução das Decisões Morais em Contexto Educativo – Modelo Democrático de Socialização*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Católica Portuguesa.
- Serralha, F. (2007). Dimensão Formativa do Modelo Curricular do MEM. In *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º CEB* (Tese de Doutoramento, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa) 138-188. Consultado em

[http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_0\\_mod\\_pedag\\_mem/120\\_d\\_05\\_dimensao\\_formativa\\_mod\\_curric\\_mem\\_filserralha.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_05_dimensao_formativa_mod_curric_mem_filserralha.pdf)

- Serralha, F. (2009). *Caracterização do Movimento da Escola Moderna. Escola Moderna*, (35), 5-51.
- Sousa, M. e Baptista, M. (2011) *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Lidel
- Silva, M. (2009). *Comportamentos de Autonomia nos anos Pré-Escolares na Transição para a Escolaridade Obrigatória*. Universidade de Lisboa.
- Maia, M.F. (1998). *A supervisão da prática pedagógica- uma prática reflexiva*. Nottingham: UN. School of Education
- Mestre, L. (2010). *A Investigação-ação e a Mudança no Movimento da Escola Moderna*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Lisboa Lisboa).
- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora

## **ANEXOS**

## ANEXO A. CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DOS ALUNOS DA TURMA

IDENTIFICAÇÃO			INSERÇÃO SOCIOECONÓMICA			SITUAÇÃO ESCOLAR		OBSERVAÇÕES
Nome	Sexo	Ano de nascimento	Agregado familiar	Profissão da mãe	Profissão do pai	JI	Retenções	
AG	F	2006	3	Gestora comercial	Informático	S	N	
AD	F	2006	5	Não sabe	Não sabe	S	N	*
BD	F	2006	3	Protésica	Protésico	S	N	
BO	F	2006	5	Emp. Limpezas	Não se aplica	N	N	*; Órfã de pai
CM	M	2005	5	Auxiliar Centro de Dia	Desempregado	S	S (4.º)	*
CA	F	2005	8	Assistente Dentária	Operador Fabril	S	S (3.º)	*
FF	M	2006	6	Func. Lavandaria	Mecânico	S	S (2.º)	NEE (3.º ano de escolaridade)
FM	M	2005	2	Func. Câmara	Vendedor	S	N	Vive só com a mãe
HS	M	2006	2	Professora 2/3.º CEB	Talhante	S	N	Vive só com a mãe
LP	M	2006	4	Aux. Ação Educativa	Operador Call Center	S	N	
MS	F	2006	4	Bancária	Organizador de eventos	S	N	
MP	M	2006	4	Corretora de livros	Joalheiro	S	N	
MH	F	2006	4	Monitora CAF	Não sabe	S	N	
MM	F	2006	2	Desempregada	Não sabe	S	N	Vive com a tia; mãe emigrante
MX	M	2006	4	Massagista	Técnico Informático	S	N	
RE	F	2006	4	Auxiliar lar de idosos	Engenheiro	S	N	NEE (surdez)
RJ	M	2006	4	Lojista	Lojista	S	N	
RC	F	2006	4	Vendedora	Vendedor	S	N	
TD	F	2004	5	Emp. de limpeza	Construtor Civil	S	S (2.º)	NEE (surdez)
VF	M	2006	2/4 <sup>1</sup>	Desempregada	Monitor Centro Estudos	S	N	<sup>1</sup> Passa uma semana com a mãe (2) e outra com o pai (4)

Legenda: F – Frequentou; NF – Não Frequentou; SI – Sem Informação; \* – Primeiro ano nesta turma

## ANEXO B. ENTREVISTA AO PROFESSOR TITULAR DA TURMA

TEMAS	OBJETIVOS	QUESTÕES
<b>Experiência profissional do docente</b>	Caraterizar o percurso do professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Há quanto tempo é professor deste ciclo de ensino? Há 15 anos.</li> <li>• Há quanto tempo está nesta escola e com esta turma? É o 3.º ano (2 seguidos, com um ano de intervalo).</li> </ul>
	Conhecer a escola e a inserção do professor nesta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que pensa da forma como funciona esta instituição e o agrupamento? Desorganização é a palavra-chave.</li> <li>• Colaborou na elaboração do Projeto Educativo ou do Projeto Curricular de Escola? Sim, no Projeto curricular de agrupamento. Não existe o de escola.</li> <li>• O que pensa destes documentos? Não refletem a participação democrática dos alunos, quer no diagnóstico das suas necessidades, quer no envolvimento da execução e avaliação dos mesmos.</li> <li>• Existe trabalho colaborativo entre professores ao nível da escola/agrupamento? Muito rudimentar e superficial.</li> <li>• Em que âmbito? Alguns desabafos e criação de fichas de avaliação em comum.</li> </ul>
<b>Processo pedagógico</b>	Conhecer o modelo de planificação e gestão do ensino do professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como planifica a sua intervenção e como estrutura o tempo letivo? Planifico de acordo com as metas a atingir e o modo de como o processo de ensino aprendizagem decorre. Das dificuldades que vão surgindo. Apoio e intervenho para a autonomia, cooperação e responsabilidade. Ou seja, tento desenvolver competências nos alunos de auto regulação cooperada do currículo.</li> <li>• Como organiza o espaço e as atividades? Com áreas de apoio geral e específico à apropriação do currículo.</li> <li>• Quais são as estratégias que utiliza mais frequentemente? Espaço para a comunicação e interação das representações prévias de cada um, interligando-as com o currículo. Trabalho a pares e/ou em grupo. Comunicação constante dos processos e produtos sociais construídos, de forma a atribuir sentido social às aprendizagens.</li> </ul>

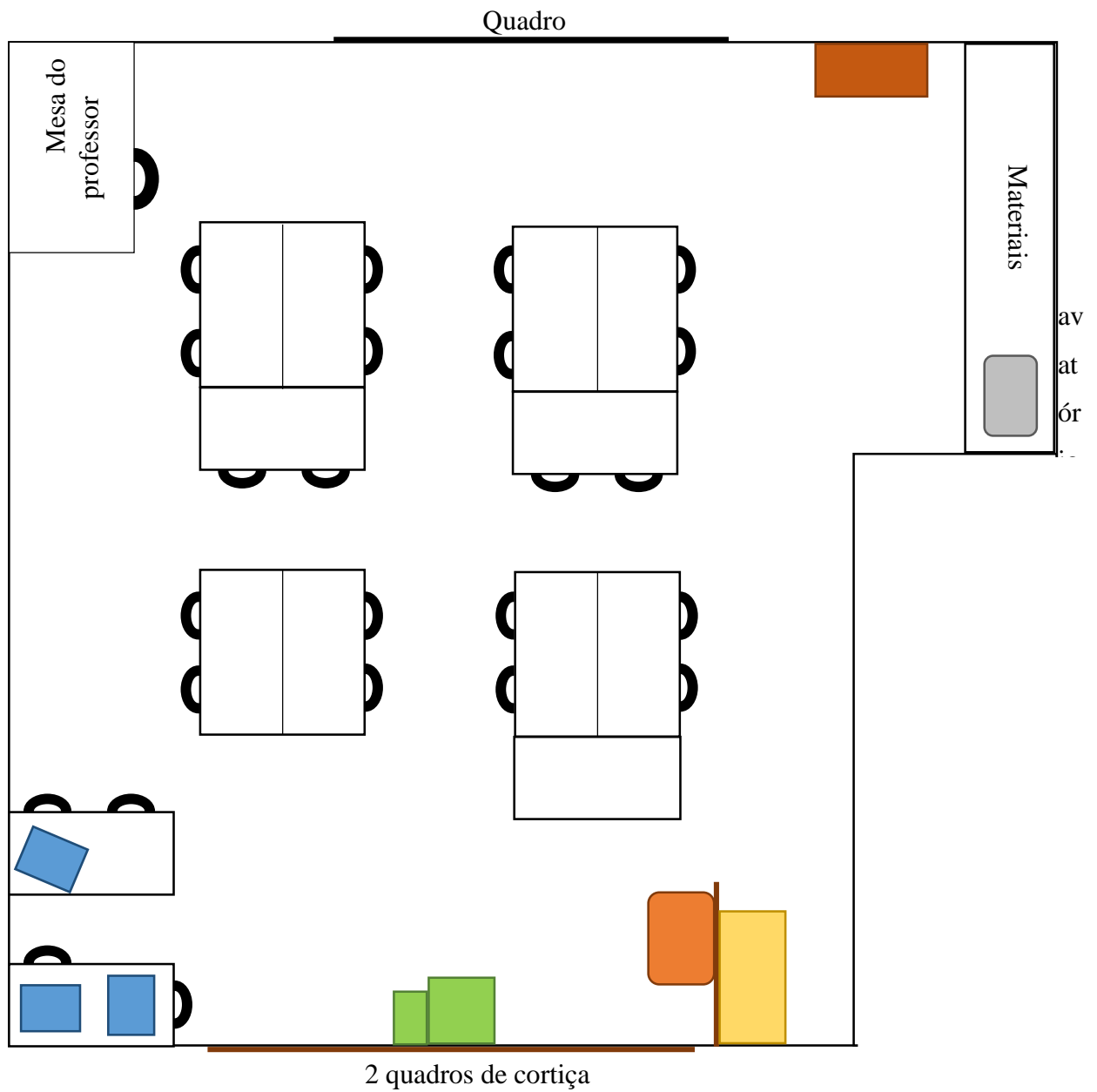
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como realiza a avaliação dos alunos? Bastante autoavaliação em confronto com heteroavaliação (avaliação cooperada). Construção e desocultação em comum dos critérios de avaliação.</li> </ul>
<b>Relação com as famílias</b>	Conhecer a articulação do professor com as famílias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faz reuniões de pais? Com que frequência? Sim. Uma por período.</li> <li>• Tem outros processos de comunicação com as famílias, para além das reuniões? Email, sobretudo.</li> </ul>

## ANEXO C. EXEMPLO DE AGENDA SEMANAL




	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
9h00	Distribuição de tarefas	Apresentação de produções	Apresentação de produções	Apresentação de produções	<i>Plano do dia</i>
9h30	<i>Plano da semana</i>	<i>Plano do dia</i>	<i>Plano do dia</i>	<i>Plano do dia</i>	Tempo de estudo de tema
10h30	Coletânea de textos	Coletânea de textos	Jogos	Comunicação de Projeto	Tempo de Estudo Autónomo
<b>INTERVALO</b>					
11h00	Tempo de Estudo Autónomo	Tempo de Estudo Autónomo	Cálculo mental	Tempo de Estudo Autónomo	Reunião de Conselho (avaliação das tarefas, avaliação do PIT; avaliação das parcerias)
12h30					
<b>ALMOÇO</b>					
14h00	Trabalho de projeto	Trabalho de projeto	Trabalho de projeto	Tempo de gramática e de ortografia	Leitura da ata; leitura do diário de turma

15h00	Matemática coletiva	Matemática coletiva	Matemática coletiva	Matemática coletiva (Apresentação do problema da semana)	Livros e leitura
16h00	<i>Balanço do dia</i>	<i>Balanço do dia</i>	<i>Balanço do dia</i>	<i>Balanço do dia</i>	<i>Balanço do dia</i>

## ANEXO D. PLANTA DA SALA DE AULA



### Legenda:

- |   |              |   |                                 |
|---|--------------|---|---------------------------------|
|  | – Cadeira    |  | – Armário com temas de projetos |
|  | – Computador |  | – Zona de ficheiros             |
|  | – Biblioteca |   |                                 |



## ANEXO F. REGISTOS DE OBSERVAÇÃO DIRETA

CATEGORIA	REGISTOS
<p><b>Instrumentos de pilotagem e organização do trabalho</b></p>	<p>Na parede em que está colocado o quadro encontram-se vários instrumentos afixados: a tabela de distribuição de tarefas, o registo de presenças, a tabela de registo de apresentação de produções, o calendário do mês, o calendário do mês em que se regista o tempo que faz em cada dia, a agenda semanal e os programas de Português, Matemática e Estudo do Meio. Para além destes, existem cartazes que foram elaborados com a participação dos alunos: “regras de vida”, “o que é para ti uma boa comunicação?”. Na parede oposta, no fundo da sala, encontra-se afixado o Diário de Turma. Este divide-se em quatro colunas: “gostei”, “não gostei”, “proponho” e “fizemos”. No canto da sala, na zona de ficheiros, estão afixadas tabelas, uma por cada tema dos ficheiros, nas quais os alunos assinalam os ficheiros que realizam. Na zona de apoio aos projetos, existem 8 prateleiras, nas quais os alunos colocam os materiais necessários à realização do projeto. Nessa zona, existem duas tabelas de registo: uma para as leituras que os alunos realizam e outra para os textos que escrevem. Na zona da biblioteca, existe um instrumento de registo dos empréstimos de livros.</p> <p>Cada aluno tem, no seu dossier, o Plano Individual de Trabalho (PIT), no qual organiza a sua semana e vai registando o que faz e como correram as atividades.</p>
<p><b>Rotinas</b></p>	<p><u>Tarefas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Biblioteca (arrumam os livros, gerem os empréstimos)</li> <li>• Secretários de Planificação/Avaliação (dinamizam o plano semanal e o plano do dia, escrevem a ata do conselho de turma)</li> <li>• Presenças/Tempo (registam o tempo que faz em cada dia e as presenças dos alunos)</li> <li>• Limpeza (limpam a sala no final do dia, chão e mesas)</li> <li>• Materiais e Cadernos (distribuem os cadernos e outros materiais necessários pela turma)</li> <li>• Ficheiros (arrumam e organizam os ficheiros)</li> <li>• Quadro/PIT (escrevem a data no quadro, apagam o quadro, distribuem os PIT)</li> <li>• Lanches (distribuem os lanches pelos alunos)</li> <li>• Computadores (ligam os computadores no início do dia, gravam documentos e desligam os computadores no final do dia)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presidentes (dinamizam a apresentação de produções, gerem a reunião do conselho de turma, são responsáveis pela manutenção do bom comportamento dos colegas)</li> </ul> <p><u>Tempo de Estudo Autónomo:</u> Ocorre cinco vezes por semana. Cada aluno trabalha de acordo com o seu PIT, podendo, para isso, recorrer aos ficheiros, ao manual, a livros, entre outros. Geralmente, estão três professores na sala, que apoiam os alunos. O início do TEA é a análise do PIT e termina com um balanço do momento, feito pelo aluno, relativamente às suas dificuldades, aspetos a melhorar e aspetos positivos. Durante o TEA os alunos podem trabalhar Português, Matemática ou Estudo do Meio (estudo a pares).</p> <p><u>Trabalho de Projeto:</u> Ocorre três vezes por semana. O tempo de Trabalho de Projeto é iniciado com um balanço do ponto em que está cada grupo nos projetos. É realizado em grupo, sendo os alunos quem escolhe os elementos do grupo. Os temas dos projetos são definidos a partir do programa, sendo que, em cada período, existe um número de temas para trabalhar e cada grupo escolhe aquele que mais lhe interessa. Os projetos envolvem vários passos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Levantamento das ideias prévias sobre o tema</li> <li>• Elaboração de questões</li> <li>• Pesquisa e tratamento de informação</li> <li>• Redação de um texto informativo</li> <li>• Realização de experiências/produções</li> <li>• Elaboração de uma apresentação em formato PowerPoint</li> <li>• Construção de uma ficha de avaliação formativa para aplicar à turma</li> <li>• Correção da ficha e apresentação do número de respostas certas, incompletas e erradas.</li> </ul>
<p><b>Relação entre pares</b></p>	<p>Os alunos têm bastante empatia uns pelos outros. Para além disto, são muito frontais e sinceros uns com os outros, seja durante a apresentação de trabalhos, seja na reunião do conselho de turma. Nota-se um respeito mútuo entre os vários alunos, sendo a relação entre eles bastante estável. Os alunos gerem o comportamento uns dos outros, acatando ordens dadas por colegas. Para além disso, dada a metodologia de trabalho cooperativo existente na maior parte do tempo letivo, os alunos prestam auxílio mutuamente, sendo notável o espírito de entreajuda no ceio da turma. Todos os alunos parecem bem integrados na turma,</p>

	<p>me-smo aqueles que apenas ingressaram este ano. Os alunos demonstram-se muito tolerantes uns para com os outros. Aceitam a opinião do outro, tendo, no entanto, facilidade em argumentar, apresentando motivos válidos. Ao nível dos conflitos, estes não costumam ocorrer durante o tempo de aula, mas antes durante o recreio. Quanto à sua resolução, os alunos demonstram alguma dificuldade em propor soluções para tal, discutindo o assunto apenas ao nível do que aconteceu e contando episódios do que, propriamente, pensando em formas de resolver os conflitos.</p>
--	--

## **ANEXO G. DOCUMENTOS FORNECIDOS PELO PROFESSOR (AVALIAÇÃO DOS ALUNOS)**

### **Reflexão final da turma 2.º período**

É uma turma com alunos bastante participativos, responsáveis, cooperantes, autônomos e com excelente ritmo de trabalho.

Os alunos não apresentam conflitos de maior entre si e cumprem as regras sociais combinadas.

No Tempo de Estudo Autônomo, os alunos revelaram uma crescente capacidade de autorregulação das suas aprendizagens, dando primazia ao ultrapassar das suas dificuldades. São bastante autônomos, apresentam um bom ritmo de trabalho e cooperam bastante entre si.

No Trabalho de Projeto, os alunos continuaram a apresentar crescente autonomia, responsabilidade e cooperação. Comunicaram doze projetos de uma forma objetiva e simples, sempre com o compromisso presente de contribuir para a aprendizagem dos colegas que assistiram.

A reunião de Conselho de Cooperação, onde se planeia, avalia e regulam as aprendizagens e os comportamentos, continua a ser bastante participada e apreciada por todos, já que, maioritariamente, os compromissos assumidos no grupo, são respeitados e resultam da grande solidariedade que caracteriza esta turma.

No Português, todos os alunos leem com fluência e motivação, revelando, igualmente, muita iniciativa para ler em voz alta os textos que produzem. Leem livros por iniciativa e gostam de apresentar livros que leem aos colegas, com o intuito de os motivar para a leitura. Na generalidade, gostam muito de escrever e produzem textos com bastante criatividade e crescente organização textual. Apesar de algumas melhorias, alguns alunos ainda escrevem com algumas incorreções ortográficas. O nível de compreensão de textos e enunciados é bom. Na gramática, de todos os conteúdos trabalhados, há a necessidade de continuar a trabalhar os verbos, visto que alguns alunos ainda apresentam fragilidades nesta temática.

Na Matemática, é de destacar a necessidade de trabalhar mais a resolução de algoritmos, as medidas de área e de volume, visto que ainda há um grande número de alunos que apresenta dificuldades nestes conteúdos. A resolução de problemas, a consequente apresentação e discussão das estratégias de resolução vão continuar a

ser uma aposta na turma, para que os alunos melhorem as competências nesta atividade. O cálculo da média e da frequência relativa devem também continuar a ser trabalhadas.

No Estudo do Meio, nem todos os temas previstos para o período foram trabalhados por todos os alunos, o que também resultou do facto dos temas do primeiro período em falta, relativos à história de Portugal, só terem sido comunicados em janeiro. O nível de conhecimento resultante dos estudos de todos os temas trabalhados, pode-se considerar de bom.

Ao nível das Expressões, a grande maioria dos alunos, continua a demonstrar excelentes capacidades, quer ao nível da Educação Física quer ao nível da Expressão Dramática.

Sobre os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem, a BO revelou visíveis melhorias ao nível das três áreas disciplinares, sendo de destacar o esforço e persistência demonstrados. Na Matemática, melhorou significativamente, mas ainda revela dificuldades no domínio de vários conteúdos e na resolução autónoma de situações problemáticas. No Português, já escreve textos com maior coesão textual, desenvolvimento e correção ortográfica. A aluna AD, apesar de todo o apoio recebido, ainda revela muitas dificuldades, sobretudo na Matemática. Não se apropriou da maior parte dos conteúdos trabalhados na sala, a que não foi alheio a pouca persistência revelada e o facto de ser uma criança que chega todos os dias tarde à escola e com sinais de um sono muito curto. Também faltou bastantes vezes às aulas. Lê fluentemente e com entoação. Os seus textos ainda revelam fraca coesão textual e uso indevido de pontuação, para além das incorreções ortográficas. Já a aluna CA, continuou a apresentar melhorias no Português e na Matemática, sendo que nesta última área, ainda revela bastantes fragilidades. O CM, aluno que apresentou competências consideradas insuficientes no Português no período escolar passado, melhorou significativamente, sobretudo ao nível da produção textual. Por último, o aluno FM, com dificuldades ao nível da produção textual, mais concretamente na ortografia, apesar de ter continuado a apresentar um ritmo de trabalho excessivamente lento e uma grande desconcentração, as competências reveladas foram suficientes.

O aluno FF, aluno que frequenta o terceiro ano de escolaridade e que está ao abrigo do decreto de lei 3/2008, revelou ligeiras melhorias nas suas dificuldades. Mostrou bastante instabilidade, sobretudo a partir do meio do período escolar, o que contribuiu diretamente para a continuação das suas dificuldades. Na Matemática,

apesar de ligeiras melhorias, o seu cálculo mental e raciocínio continuam bastante fracos, para além das dificuldades que apresenta na resolução de situações problemáticas. No Estudo do Meio, apresentou grandes dificuldades na apropriação dos diferentes conteúdos trabalhados na sala. No Português, melhorou um pouco a qualidade das suas produções escritas. Lê e interpreta razoavelmente. É uma criança que apresenta uma fraca capacidade para se apropriar de todos os conteúdos que impliquem alguma memorização, a que não é alheio a fraca concentração que revelou, sobretudo, neste período escolar.

As duas alunas surdas, ao abrigo do decreto de lei 3/2008, de um modo geral, apresentaram evoluções ao nível das aprendizagens e continuaram a demonstrar bastante motivação e empenho nas atividades realizadas. A RE, apesar de todo o esforço despendido e melhoria na expressão de opinião própria, ainda revela dificuldades ao nível da compreensão de vocabulário e de resposta a questões de cariz mais aberto e de opinião. O seu grau de abstração continua reduzido, contudo, apresentou maior iniciativa para solicitar ajuda ao adulto aquando do confronto com dificuldades várias. Ao nível das competências de produção escrita, apresenta um bom domínio do uso dos sinais de pontuação, dos parágrafos e do discurso direto. Escreve com boa correção ortográfica, porém, apesar de ligeiras melhorias, a sua escrita continua a revelar um nível fraco, quer no sentido, como na criatividade e coesão textual. Ainda tem dificuldade em manter o mesmo tempo verbal ao longo de um texto e a coerência desejada para as questões de género e número. Nesta área curricular, as melhorias realizadas ainda estão aquém do que é desejável. Na Matemática revelou autonomia na realização dos diferentes algoritmos e apropriou-se com relativo sucesso dos restantes conteúdos trabalhados na turma. Já na resolução de situações problemáticas, devido às dificuldades de compreensão, por falta de vocabulário e de associação a situações do quotidiano, revela ainda dificuldades nos problemas com mais de um passo, bem como no uso de estratégias para a sua resolução. No Estudo do Meio, revelou, conseqüentemente, dificuldades na compreensão de variados temas, sobretudo nos relacionados com a geografia. Apresentou sempre um bom ritmo de trabalho e iniciativa aquando do trabalho a pares e em grupo. A TD, apesar da continuidade da irregularidade no expressar das suas competências, revelou, em termos gerais, melhorias nas aprendizagens. A qualidade da sua leitura melhorou um pouco, embora, por vezes, ainda faça trocas de palavras com sons/escrita parecidos e apresente dificuldades em compreender o significado de alguns vocábulos. Escreveu

textos com crescente organização textual, criatividade e vocabulário adequado. Em termos de ortografia, ainda comete variados erros, apesar de todo o trabalho realizado nesse sentido. No Estudo do Meio, tendo em conta as fracas vivências e domínio pobre de variado vocabulário, apropriou-se razoavelmente dos temas trabalhados na turma. Ao nível da Matemática, revelou um razoável cálculo mental e domínio dos diferentes algoritmos. Apresenta dificuldades na resolução de situações problemáticas que solicitem mais do que um passo, para além de que ainda domina mal o bloco de medidas trabalhado este período escolar. A sua concentração, algo instável, continua a perturbar o sucesso esperado. A TD irá ser referenciada para o serviço de psicologia do GAAP, por necessitar de trabalhar questões de ansiedade que se prendem com a transição de ciclo. As alunas usufruíram de apoio de educação especial, 4 tempos por semana, em contexto de sala de aula, durante o tempo de estudo autónomo e tiveram momentos de realização de fichas de avaliação fora da sala de modo a beneficiarem de mais tempo e de reforço em questões complexas. Beneficiam, igualmente, ainda de terapia da fala, três vezes por semana cada uma. As alunas ainda não têm Língua Gestual Portuguesa.

### **Reflexão final da turma 3.º período**

A turma do quarto ano A é constituída por vinte alunos (onze raparigas e nove rapazes), um dos quais matriculado no terceiro ano de escolaridade. Três alunos estão ao abrigo do decreto-lei nº3/2008 (NEE), sendo que dois implicam redução de turma.

É uma turma com alunos bastante participativos, responsáveis, cooperantes, autónomos e com excelente ritmo de trabalho.

Os alunos apresentam, na grande maioria, um excelente desenvolvimento sociomoral, não apresentando conflitos de maior entre si e cumprem as regras sociais combinadas. Revelam, igualmente, uma grande solidariedade entre si.

No Tempo de Estudo Autónomo, os alunos revelaram uma boa capacidade de autorregulação das suas aprendizagens, trabalhando sempre de acordo com as suas dificuldades e apresentando uma boa gestão do tempo. Revelaram bons índices de autonomia, cooperação e responsabilidade.

No Trabalho de Projeto, foram comunicados quarenta projetos, reflexo da excelente autonomia, responsabilidade e cooperação que se foi desenvolvendo ao longo do ano letivo. Apresentaram também excelentes competências comunicativas e revelaram interesse nas aprendizagens dos colegas que assistiam às comunicações.

A reunião de Conselho de Cooperação, onde se planeou, avaliou e regulou as aprendizagens e os comportamentos, foi sempre bastante participada e valorizada por todos. Os compromissos de variada natureza assumidos no grupo foram maioritariamente respeitados e este momento da agenda semanal foi um dos grandes garantes das competências desenvolvidas atrás referidas.

No Português, todos os alunos revelaram motivação pela leitura, lendo por iniciativa livros da biblioteca da sala de aula. Leem com fluência e, na sua grande maioria, com entoação. Revelam, igualmente, muita iniciativa para ler em voz alta para os colegas os textos que produzem e gostam de apresentar livros que leem aos colegas, com o intuito de os motivar para a leitura. Revelaram também muito gosto e iniciativa pela escrita de textos, apresentando estes muita criatividade e desenvolvimento. O nível de compreensão de textos e enunciados revelou-se sempre bastante bom. Na gramática, de todos os conteúdos trabalhados ao longo do ano letivo, os verbos e o grau dos adjetivos definiram-se como aqueles em que um maior número de alunos revelou maiores dificuldades em se apropriar corretamente.

Na Matemática, neste período escolar, deu-se especial destaque à descrição e comunicação das estratégias utilizadas na atividade “problema da semana”, o que trouxe benefícios aos alunos, sobretudo, na maior autonomia e sucesso revelados. A turma também se apropriou melhor das competências relacionadas com a organização e tratamento de dados, tal como com a resolução dos diferentes algoritmos. Apesar de todo o trabalho realizado, os números fracionários continuou a ser o domínio com que mais alunos se depararam com dúvidas.

No Estudo do Meio, todos os alunos apresentaram crescentes competências e maior domínio dos temas programáticos trabalhados através dos projetos realizados. Foi sempre a área curricular predileta da grande maioria dos alunos, o que associado à grande curiosidade que sempre manifestaram, levou a que os conhecimentos adquiridos fossem mais alargados do que os que curricularmente obrigatórios.

Ao nível das Expressões, de destacar as excelentes capacidades ao nível da Expressão Dramática que os alunos foram demonstrando e que se pôde visualizar nas duas peças de expressão dramática que realizaram para a comunidade educativa, nos finais do primeiro e terceiro períodos, respetivamente.

Sobre os alunos que apresentaram algumas dificuldades na aprendizagem ao longo do ano letivo, a Bruna revelou crescentes melhorias ao nível das três áreas disciplinares, sendo de frisar o contínuo esforço e persistência demonstrados. Na

Matemática, melhorou significativamente no domínio de números e cálculo, revelando ainda, porém, algumas dificuldades na resolução de situações problemáticas. No Português, melhorou na interpretação de enunciados, tal como na escrita de textos, apresentando estes uma maior coesão e desenvolvimento. A aluna AD que usufruiu de um PAPI desde o final do segundo período, apesar dos atrasos constantes e da fraca assiduidade apresentada, conseguiu atingir as competências e objetivos curriculares consideradas mínimas para transitar de ciclo. Ainda revela algumas dificuldades, sobretudo na Matemática, quer na resolução dos algoritmos quer na resolução de situações problemáticas. Lê fluentemente e com entoação, interpretando razoavelmente enunciados vários. Os seus textos revelam melhorias na coesão e desenvolvimento. Ainda apresenta algumas incorreções ortográficas. Já a aluna CA, apresentou melhorias significativas, sobretudo no Português. Na Matemática, melhorou o domínio dos algoritmos e a resolução de situações problemáticas. O CM melhorou também no Português, a sua área mais fraca, escrevendo textos mais desenvolvidos e organizados, porém, ainda revela dificuldades várias na correção ortográfica. Por último, o aluno FM, com dificuldades relevantes ao nível da ortografia, apesar de todo o trabalho realizado nesse sentido, ainda revela dificuldades várias nesse domínio, mas que não são impeditivas da sua progressão de ciclo.

O FF, aluno que frequenta o terceiro ano de escolaridade e que está ao abrigo do decreto de lei 3/2008, revelou crescentes melhorias nas suas dificuldades ao longo do ano letivo. Recebeu apoio do docente de ensino especial, duas horas semanais, durante o tempo de estudo autónomo. Apesar de alguma instabilidade demonstrada durante o segundo período, melhorou substancialmente, sobretudo na área do Português, lendo e interpretando com maior sucesso. Na Matemática, apesar de algumas melhorias, o seu cálculo mental e raciocínio ainda continuam fracos. Revelou, ultimamente, maior autonomia na resolução de situações problemáticas. No Estudo do Meio, apresentou menos dificuldades na apropriação dos diferentes conteúdos trabalhados na sala.

As duas alunas surdas, ao abrigo do decreto de lei 3/2008, de um modo geral, apresentaram evoluções ao nível das aprendizagens e, ultimamente, demonstraram maior motivação e empenho nas atividades realizadas. A RE, apesar de todo o esforço realizado, ainda revela dificuldades consideráveis ao nível da compreensão de vocabulário, interpretação de textos e de resposta a questões de cariz mais aberto e de opinião. Ao nível da escrita de textos, apresenta um bom domínio do uso dos sinais de

pontuação, dos parágrafos e do discurso direto. Escreve com boa correção ortográfica e os seus textos revelaram crescente desenvolvimento. Apesar de toda a evolução, a sua escrita ainda revela fraco sentido, pouca criatividade e coesão textual. O seu discurso oral tem vindo a ser cada vez mais claro, mas é ainda pobre e insuficiente para uma boa expressão das suas ideias. Na Matemática apropriou-se com relativa autonomia da resolução dos diferentes algoritmos, tal como da maior parte dos conceitos trabalhados na turma. Apresenta um cálculo mental razoável. Ao nível da resolução de situações problemáticas, devido às dificuldades de compreensão, resultantes da falta de vocabulário e de associação a situações do quotidiano, ainda revela dificuldades consideráveis nos problemas com mais de um passo e nos problemas não convencionais. Revela ainda dificuldades na organização e tratamento de dados. No Estudo do Meio, esforçou-se por se apropriar dos diferentes temas trabalhados nos projetos apresentados este período escolar, contudo, sempre que se defrontava com enunciados de cariz mais aberto ou não tão diretos, as dificuldades na compreensão dos variados temas eram notórias. A TD, apesar de todo o esforço realizado ao longo do ano letivo e das melhorias nas aprendizagens, demonstrou sempre muita irregularidade no expressar das suas competências. A qualidade da sua leitura apresentou algumas melhorias, pese embora, por vezes, ainda faça trocas de palavras com sons/escrita parecidos e apresente dificuldades em compreender o significado de alguns vocábulos. Apresentou níveis de compreensão algo irregulares ao longo do ano letivo, mas apresenta uma razoável capacidade de interpretar textos. Escreveu textos com crescente organização textual, criatividade e vocabulário adequado. No discurso oral ainda revela um vocabulário pobre e desorganização das frases. No Estudo do Meio, apesar das fracas vivências e vocabulário algo pobre, apropriou-se razoavelmente dos temas trabalhados na turma. Ao nível da Matemática, revelou um razoável cálculo mental e domínio dos diferentes algoritmos. Apresenta dificuldades na resolução de situações problemáticas que solicitem mais do que um passo ou que não sejam convencionais. Ainda apresenta dificuldades no domínio de organização e tratamento de dados. A sua concentração revelou-se bastante instável, tal como a consolidação de vários conceitos e competências curriculares, o que perturbou significativamente o sucesso esperado. A TD foi referenciada para o serviço de psicologia do GAAF no final do segundo período, por necessitar de trabalhar questões de ansiedade que se prendem com a transição de ciclo, mas até à data ainda não obteve qualquer resposta. A aluna deverá beneficiar de apoio psicológico.

As alunas usufruíram de apoio de educação especial, 4 tempos por semana, em contexto de sala de aula, durante o tempo de estudo autónomo e tiveram momentos de realização de fichas de avaliação fora da sala de modo a beneficiarem de mais tempo e de reforço em questões complexas. Beneficiaram, igualmente, ainda de terapia da fala, duas vezes por semana cada uma. As alunas não tiveram Língua Gestual Portuguesa. Seria benéfico uma integração no segundo ciclo com alguns dos seus pares de referência, como meio securizante, para além de deverem beneficiar de uma turma reduzida.

		<b>Port</b>	<b>Mat</b>	<b>Comportamento</b>
EB1 P.S.P.	<b>Turma A –</b> alunos do 4.º ano	MB - 4	MB - 5	MB - 8
		B - 9	B - 6	B - 11
		Suf - 6	Suf - 8	Suf - 0
		Ins – 0	Ins – 0	Ins – 0
	aluno do 3.º ano	Suf - 1	Suf - 1	Suf - 1

## ANEXO H. GRELHA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DAS COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS

COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS																					
Competências	Parâmetros	Alunos																			
		AG	AD	BD	BO	CM	CA	FF	FM	HS	LP	MS	MP	MH	MM	MX	RE	RJ	RC	TD	VF
Responsabilidade	Assiduidade	FA	FA	F	FA	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
	Pontualidade	F	NF	F	FA	F	FA	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
	Cumprimento das tarefas	F	FA	F	F	F	FA	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
	Respeito pelas regras	F	FA	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	NF
Atenção/ Interesse/ Empenho	Participação na aula	F	FA	F	FA	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
	Realização dos trabalhos de casa	F	NF	F	FA	FA	FA	NF	F	F	F	F	F	FA	F	F	NF	F	F	F	NF
	Empenho em ultrapassar as suas dificuldades	F	FA	F	FA	FA	FA	FA	FA	F	FA	F	F	FA	FA	F	F	F	F	F	FA
Autonomia	Autonomia na realização das tarefas propostas	F	FA	F	FA	FA	FA	FA	F	F	F	F	F	FA	F	F	F	F	F	F	F
Sociabilidade/ Respeito	Respeito pelos colegas	F	F	F	F	F	FA	FA	F	F	FA	F	F	F	F	F	F	F	F	F	NF
	Respeito pelo professor	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F

	Respeito pela opinião alheia	F	FA	F	F	F	FA	F A	F	F	FA	F	F	FA	FA	F	F	FA	F	F	NF
	Opina sem ferir susceptibilidades	FA	FA	F	F	F	FA	F A	F	F	FA	NF	F	F	FA	F	F	FA	F	F	NF
	Cooperação nas atividades propostas	F	FA	F	F	F	FA	F	F	F	F	F	F	F	FA	F	F	F	F	F	F
Resolução de Conflitos	É conflituoso	FA	FA	NF	NF	NF	F	F	NF	NF	F	NF	NF	NF	FA	NF	NF	NF	NF	NF	F
	Expõe situações de conflito	FA	FA	NF	NF	NF	F	F	FA	NF	F	F	NF	NF	FA	NF	NF	NF	NF	NF	F
	Propõe soluções para resolver conflitos	NF	NF	FA	NF	NF	NF	N F	FA	NF	NF	FA	NF	NF	NF	NF	NF	NF	NF	NF	NF

NF – Não faz F – Faz FA – Faz às vezes

## ANEXO I. GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

(Adaptado de Estrela, A (1986) 2ª Ed. Teoria de observação de classes: uma estratégia de formação de professores. Lisboa: INIC)

<b>Objetivos gerais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender as percepções dos alunos face ao CCE e à clarificação ética</li> <li>- Identificar constrangimentos a melhorara no CCE</li> </ul>
-------------------------	--

Blocos	Objetivos específicos	Perguntas	Orientações
a. Legitimação da entrevista e garantia da motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimar a entrevista</li> <li>- Motivar o entrevistado</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Indicar ao entrevistado em linhas gerais o trabalho de investigação</li> <li>➤ Pedir o auxilio ao entrevistado</li> <li>➤ Colocar o entrevistado como membro da investigação</li> <li>➤ Informar o entrevistado da confidencialidade dos dados.</li> <li>➤ Explicar que a entrevista será gravada</li> </ul>
b. Caracterização as conceções dos alunos sobre o Conselho de Cooperação Educativa	- Caracterizar as conceções dos alunos sobre o Conselho de Cooperação educativa	➤ O que é para ti o Conselho de turma?	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O que trabalham</li> <li>➤ A importância do Conselho</li> <li>Se não houvesse conselho, o que aconteceria</li> </ul>
c. Caracterização as dificuldades dos alunos, na participação do Conselho de Cooperação Educativa, particularmente no processo de clarificação ética	- Caracterizar as dificuldades dos alunos na participação do CCE e no processo de clarificação ética	➤ Quais as dificuldades sentidas no Conselho?	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dificuldades no Conselho</li> <li>➤ Dificuldades na resolução de conflitos</li> </ul>
d. Caracterização a importância atribuída pelos alunos ao Conselho de Cooperação Educativa, e processo de clarificação ética	- Carazterizar a importância, para os alunos, do CCE	➤ O que é ti o Conselho de turma?	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Importância</li> <li>➤ O que se debate mais</li> <li>➤ Importância da resolução de conflitos</li> </ul>

e. Identificação as recomendações sugeridas pelos alunos para a melhoria do Conselho de Cooperação Educativa	- Identificar recomendações para a melhoria do CCE	➤ O que se poderia melhorar no Conselho?	➤ O que corre menos bem ➤ Como melhorar
f. Caracterização a resolução de conflitos no CCE	- Caracterizar o funcionamento da resolução de conflito no CCE	➤ Quais são os passos para a resolução de um conflito?	➤ O que leva a um conflito ➤ Quais os principais conflitos ➤ Se existe uma ordem nos passos para a resolução de um conflito

## ANEXO J. QUESTIONÁRIO REALIZADO AOS ALUNOS

Escola Superior de Educação de Lisboa  
(Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo de Ensino Básico)



Estudo sobre: O Conselho de Cooperação Educativo: - A construção ética

### Questionário aos alunos – 4.º ano de escolaridade, 1.º Ciclo de Ensino Básico

A tua colaboração é indispensável para o estudo que, como sabes, tenho vindo a desenvolver. É importante que as tuas respostas sejam verdadeiras e honestas. Todos os dados serão tratados de forma anónima e confidencial.

#### I – Caracterização do aluno

Sexo: Feminino  Masculino

Idade: \_\_\_\_\_

#### II – O Conselho de Cooperação Educativa e o desenvolvimento social dos alunos

1. O Conselho ajudou-te a ter um desempenho social mais maduro? (Assinala com um X a opção verdadeira?)

Sim

Não

SE ASSINALASTE SIM, ESCOLHE DA LISTA QUE SE SEGUE AS QUATRO COMPETÊNCIAS ONDE CONSIDERES QUE TIVESTE MAIOR DESENVOLVIMENTO. CASO TENHAS RESPONDIDO NÃO, PASSA PARA O PONTO 2.

- A resolver os meus problemas sem agredir os colegas.
- A conseguir exprimir o que penso e o que sinto.
- A conseguir defender os meus pontos de vista/opiniões.
- A ouvir os outros.
- A compreender melhor os outros.
- A aceitar a opinião dos outros.
- A fazer críticas construtivas.
- A aceitar as críticas dos outros.
- A sentir-me mais à vontade na comunicação em público.
- Outra.

Qual? \_\_\_\_\_

2. Consideras que o teu comportamento e atitude melhorou ao longo dos vários Conselhos de Cooperação Educativa?

Sim

Não

SE ASSINALASTE SIM, ESCOLHE DA LISTA QUE SE SEGUE AS QUATRO RAZÕES MAIS IMPORTANTES, QUE TENHAM CONTRIBUÍDO PARA ESTA MELHORIA. CASO TENHAS RESPONDIDO NÃO, PASSA PARA O PONTO 3.

- Porque comecei a ter mais consciência da importância do meu papel para ajudar os outros.
- Porque comecei a ter mais consciência da importância do papel dos colegas na melhoria do meu comportamento.
- Porque aprendi a pedir a palavra.
- Porque aprendi a respeitar as opiniões dos outros.
- Porque me senti respeitado pela turma.
- Porque achei importante melhorar o meu comportamento para ajudar a turma.
- Porque compreendi as consequências dos meus atos.
- Porque me coloquei no lugar dos colegas.
- Outra. Qual? \_\_\_\_\_

3. A tabela que se segue indica 7 passos para a resolução de conflitos decididos pela turma. Indica com uma X (cruz) se para cada passo a turma é capaz de fazer, se faz às vezes ou se não faz:

Passos para resolver um conflito debatidos em turma	FFaz	FFaz às vezes	NNão faz
1.º passo: identificar as fontes de conflito			
2.º passo: explicitar as intenções dos atos			
3.º passo: detetar as consequências			
4.º passo: experimentar colocar-se na perspetiva do outro			
5.º passo: decidir em Conselho			
6.º passo: conclusão, por escrito, na ata			
7.º passo: ver se todas as pessoas concordam			

### III – A intervenção do professor no Conselho de Cooperação Educativa

1. Consideras que foi importante ter-vos entrevistado?

Sim

Não

SE ASSINALASTE SIM, ESCOLHE DA LISTA QUE SE SEGUE OS QUATRO ASPETOS MAIS IMPORTANTES DESSA ENTREVISTA. CASO TENHAS RESPONDIDO NÃO, PASSA PARA O PONTO 2.

- Porque consegui pensar sobre onde estava a agir menos bem.
- Porque me ajudou a contribuir para melhorar o Conselho.
- Porque partiste das nossas ideias para melhorarmos em conjunto o nosso comportamento no Conselho.
- Porque consegui entender o que os meus colegas pensavam sobre o Conselho.
- Porque consegui perceber os vários papéis desempenhados no Conselho e a sua importância para o bom funcionamento do Conselho.
- Outra. Qual? \_\_\_\_\_

2. Achas que a minha intervenção ajudou a melhorar o Conselho?

Sim

Não

SE ASSINALASTE SIM, ESCOLHE DA LISTA QUE SE SEGUE AS QUATRO OPÇÕES QUE ACHAS QUE AJUDEI MAIS A MELHORAR NO CONSELHO.

- Ajudou-me a ter consciência da necessidade de respeitar as regras do Conselho.
- Ajudou-me a perceber o nosso comportamento nos Conselhos.
- Ajudou-me a perceber melhor como se resolve um conflito.
- Ajudou-me a perceber quantas vezes intervimos sem termos a palavra e como isso afeta o Conselho.
- Ajudou a perceber como as conversas paralelas influenciam o Conselho.
- Outra. Qual? \_\_\_\_\_

## Como resolver um conflito?

**1.º passo:** identificar as fontes do conflito;

**2.º passo:** explicitar as intenções dos atos

**3.º passo:** detetar as consequências dos atos;

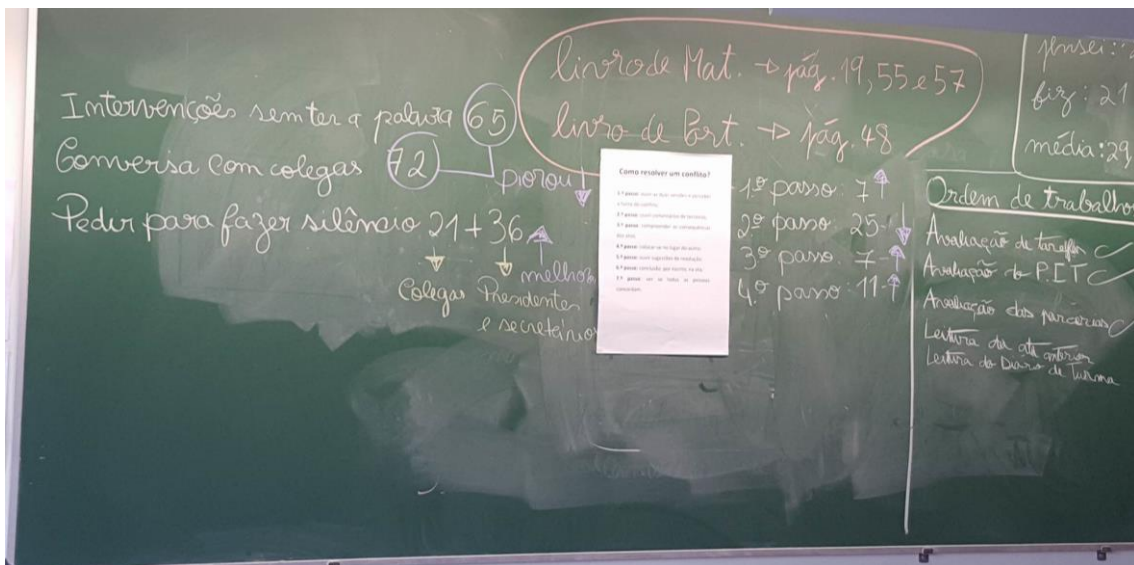
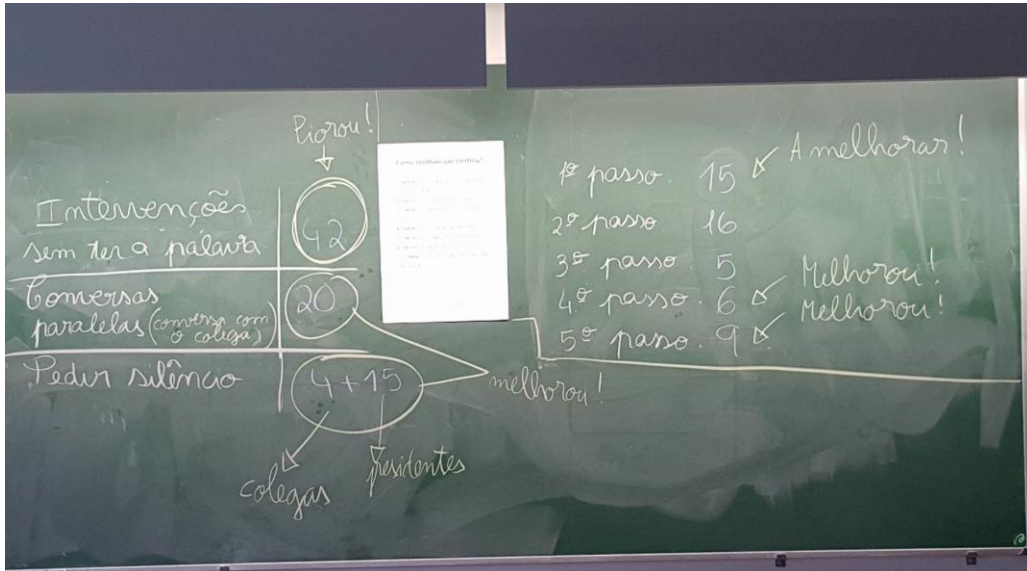
**4.º passo:** experimentar colocar-se na perspetiva do outro;

**5.º passo:** decidir em Conselho;

**6.º passo:** conclusão, por escrito, na ata;

**7.º passo:** ver se todas as pessoas concordam

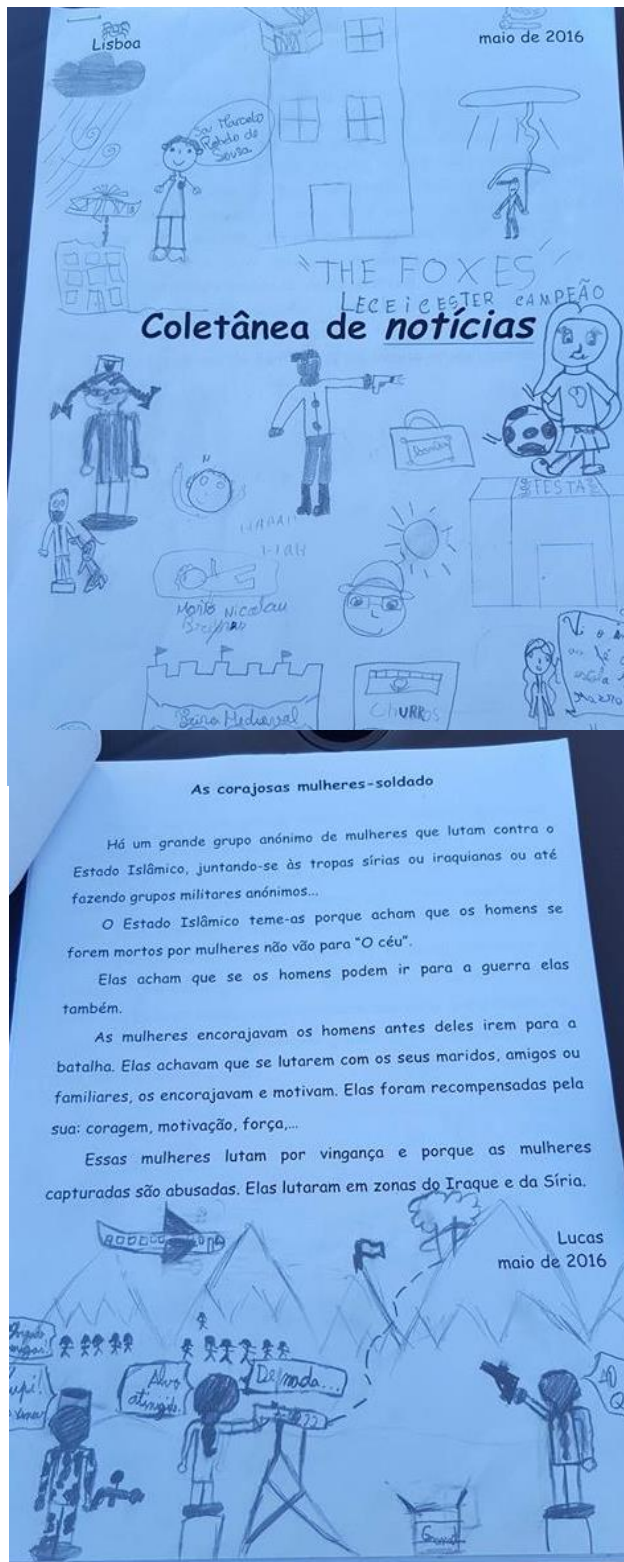
**ANEXO L. EXEMPLO DE REFLEXÃO REALIZADA COM OS ALUNOS EM CCE**



## ANEXO M. TABELA DE OBSERVAÇÃO

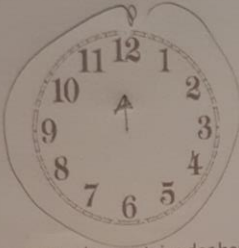
Data do Conselho:		29.abril.2016	6.maio.2016	13.maio.2016	20.maio.2016	27.maio.2016	3.junho.2016
Comportamentos / Atitudes	Intervenções sem ter a palavra	83	42	65	59	57	58
	Conversas paralelas	79	20	72	45	43	36
	Pedir Silêncio	12	19	57	28	32	33
Resolução de Conflitos	1.º passo: Ouvir as duas versões e perceber a fonte do conflito	19	15	12	9	8	8
	2.º passo: Ouvir terceiros	23	16	25	24	19	17
	3.º passo: Compreender as consequências dos atos	2	5	7	10	11	14
	4.º passo: Colocar-se no lugar do outro	2	6	11	14	18	19
	5.º passo: Ouvir sugestões de resolução	3	9	12	15	13	16

## ANEXO N. EVIDÊNCIAS NO ÂMBITO DO PORTGUÊS



## ANEXO O. EVIDÊNCIAS NO ÂMBITO DA MATEMÁTICA

Num relógio, os ponteiros circulam em roda, dando-nos informações sobre o tempo. Responde às questões, utilizando, se necessário, o relógio abaixo.



1) Quanto tempo passou quando o ponteiro das horas deu uma volta inteira ao relógio?  
Passou uma hora

2) Quando passa meia hora (30 minutos), que tipo de volta deu o ponteiro dos minutos ao relógio?  
Deu um quarto de volta.  
meia volta

3) E quando passaram 15 minutos? Que tipo de volta deu o ponteiro dos minutos?  
Deu um quarto de volta

4) Se o ponteiro dos minutos der meia volta e, depois, um quarto de volta ao relógio, quantos minutos passaram?  
Passaram 45 minutos.

## ANEXO P. EVIDÊNCIAS NO ÂMBITO DAS EXPRESSÕES



## Texto dramático coletivo (terceira revisão)

### Cena I: A fuga

*(As princesas entram em cena a correr, muito assustadas, porque um velhote anda atrás delas)*

Princesa – Que horror! Que horror!

*(Logo de seguida, entra o velhote com a bengala e os seus netos viciados em jogo, a jogar)*

Velhote – Não fujam! Não fujam, meus amores!

Princesa – Socorro! Socorro! Olha um telemóvel!

Princesa – Vamos ligar para o Batman!

Irmão viciado em jogo – Eles ligaram para o Batman, vai ser ainda mais difícil apanhá-las.

Irmão viciado em jogo – Vamos fazer um plano infalível para as apanhar...

*(Entretanto, estavam dois milionários a passear, com um andar exibicionista)*

Milionários – Há algum problema? Querem alguma ajuda? Nós somos milionários!

Irmão viciado em jogo – Sim, podem ajudar-nos a ir atrás daquelas princesas?

Milionários – Não, mas apostamos convosco que as apanhamos primeiro.

*(Entra o Batman a correr, com um braço erguido e quando para coloca as mãos na cintura e com uma voz muito grossa começa a falar)*

Batman – Aqui estou eu! Quem é que me chamou?

Princesa – Nós chamámos-te porque estamos a ser perseguidas.

Batman – Eu não trato desses problemas!

Princesa – Ah! O Batman é muito giro e musculado!

Milionários – Esta nota de 500€ chega?

Princesa – Ficámos convencidas! Quando é o casamento?!

Irmão – Bolas! Não acredito que perdemos! Vamos voltar para o casino!

Velhote – Malditos sejam vocês! Perdi as minhas queridas amadas!

### Cena II: A paixoneta

*(A princesa entra em cena e telefona ao Batman. Faz o gesto de silêncio e pisca o olho para o público)*

Princesa – Socorro! Socorro! Ajuda-me, meu querido Batman!

Batman – Outra vez problemas destes? Isto não é para mim!

Princesa – Dá-me um abraço, meu herói!

(a princesa toca sem querer no relógio do Batman e chama as agentes secretas)

### Cena III: O assalto aos legumes

*(As agentes secretas entram sorrateiramente em cena. A agricultora e as meninas rebeldes já se encontram em cena)*

Agente secreta – Recebemos uma chamada urgente, mas este problema é ainda mais urgente!

Agricultora – Ajudem-me! Já me estão a roubar as cenouras!

*(enquanto isto, as meninas rebeldes roubavam os legumes)*

Menina rebelde – Deixa-te estar calada e vê se aprendes a partilhar!

*(entretanto, enquanto fugiam com legumes, caíram-lhes as perucas)*

Agente secreta – As nossas filhas?!

Agente secreta – Vocês vão ficar de castigo até ao fim das vossas vidas!

Menina rebelde – Ah! Fomos descobertas!

*(o Papa entra aos ziguezagues com o ajudante de cientista)*

Papa – Minhas filhas, estão perdoados!

Ajudante de Cientista – Concordo!

Menina rebelde – Se o Papa diz, é para cumprir!

Agente secreta – Ah, sim! Oiçam o que o Papa diz!

*(a agente secreta apaixonada pisca o olho ao Papa, que estava a abanar a cabeça suavemente)*

Agente secreta – Ah, aqueles cabelos brancos são tão brilhantes...!

Ajudante de cientista – Claro que estão brilhantes! A minha poção é mágica!

Papa – Já que demonstraste o teu amor por mim, também vou demonstrar o meu amor por ti! Queres casar comigo?

*(pergunta o Papa ajoelhado)*

### Cena IV: A festa

*(O ajudante de cientista, os milionários malucos e o Papa já estão em cena. As restantes personagens vão entrando uma a uma)*

Ajudante de cientista – Onde querem casar? Eu arranjo tudo!

Milionário maluco – Eu trato do casamento e das alianças!

Milionário maluco – E eu trato da despedida de solteiro!

Papa – Sim! Tratem, tratem, para que não gastar dinheiro. Ponham uma música agitada! Não quero uma lamechas!

*(Começa a tocar a música e entra a noiva)*

## ANEXO Q. BALANÇO FINAL NO CCE

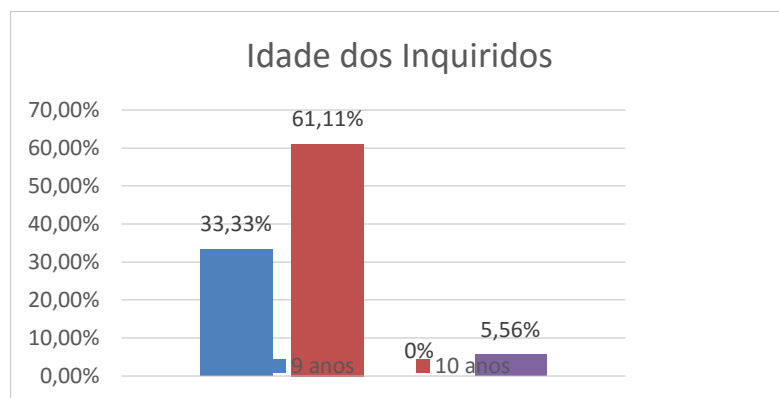
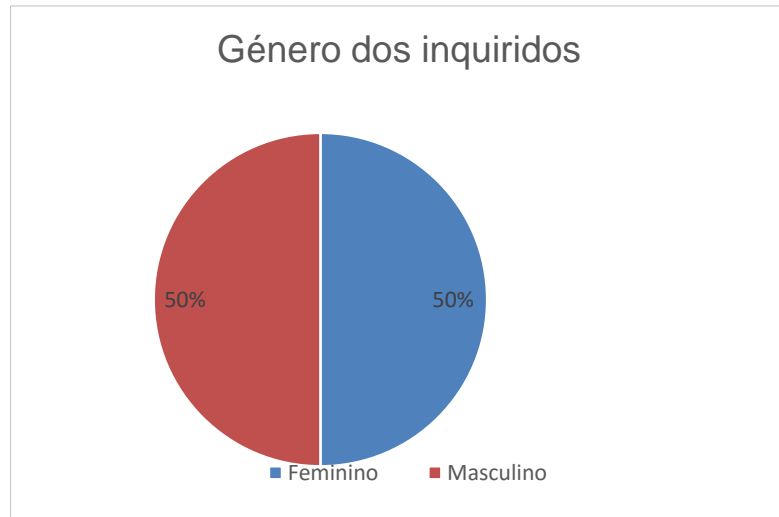
5 boa, 8 de junho de 2016

8/6/16

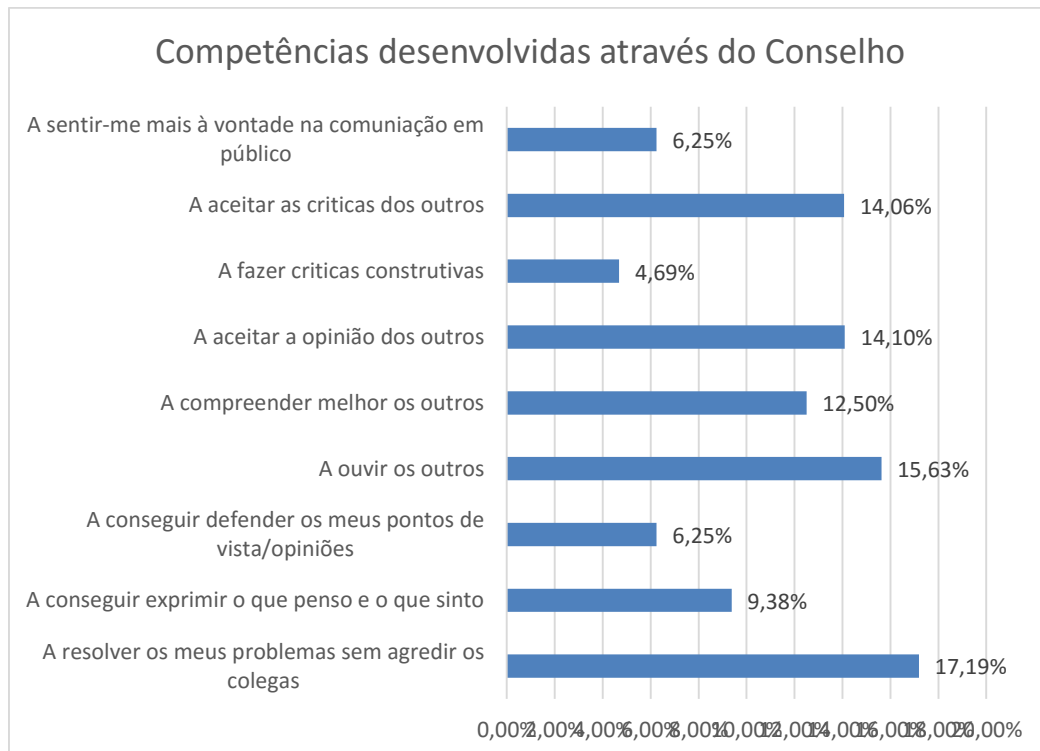
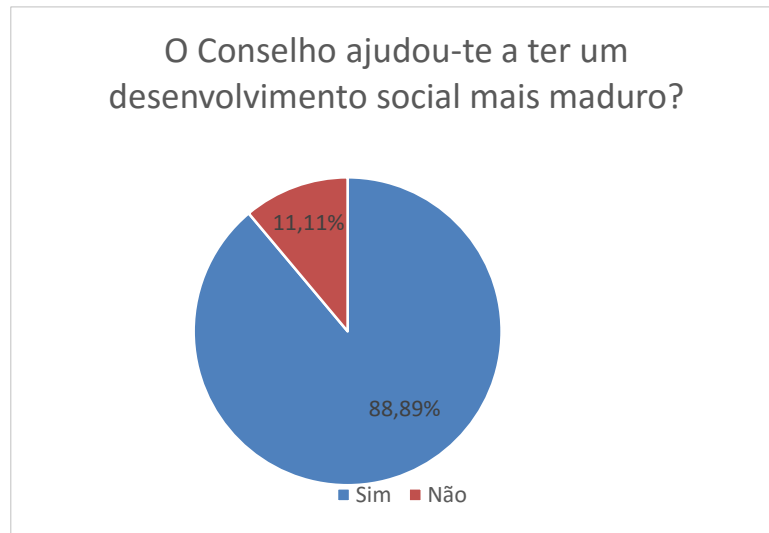
<u>Balanço</u>	<u>Observações</u>	<u>Resolução de Conflitos</u>
<u>Pedir silêncio</u>	Melhorou muito	Querer as 2 versões Melhorou
Conversas com os colegas	Melhorou pouco	Querer terceiros Melhorou pouco
Intervenções sem ter a palavra	Mantiver-se	Compreender as consequências Melhorou
		<u>Colocar-se no lugar do outro</u> Melhorou muito
		<u>Sugestões de resolução</u> Melhorou muito

## ANEXO R. ANÁLISE DOS INQUÉRITOS

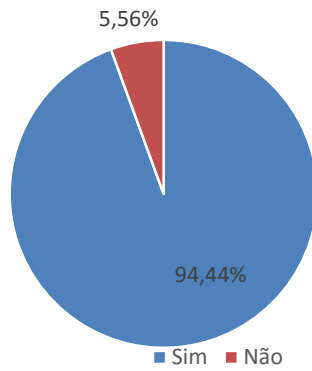
### I – Caracterização do aluno



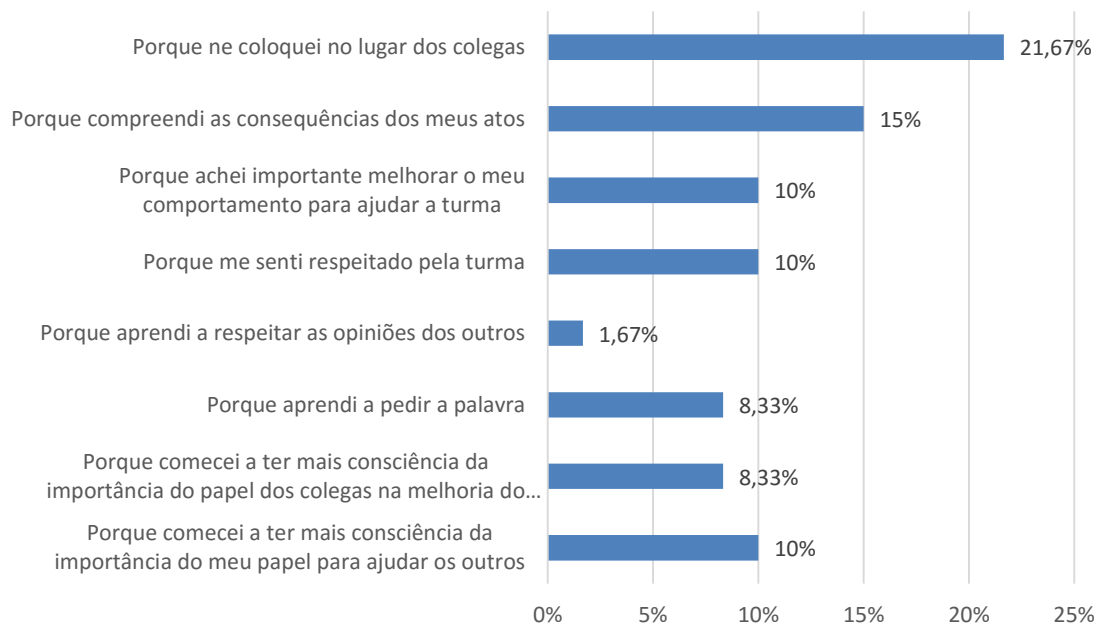
## II – O Conselho de Cooperação Educativa e o desenvolvimento social dos alunos



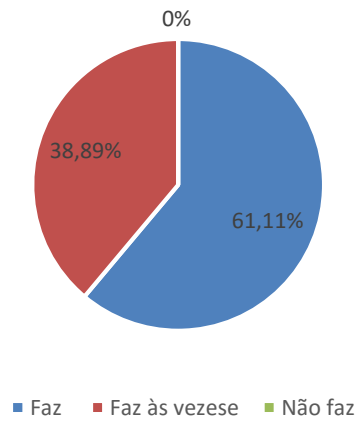
### Consideras que o teu comportamento melhorou ao longo dos Conselhos?



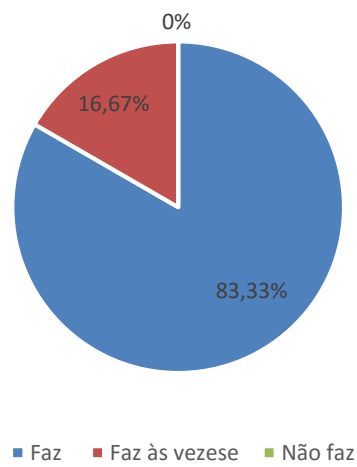
### Razões que tenham contribuído para a melhoria de comportamento



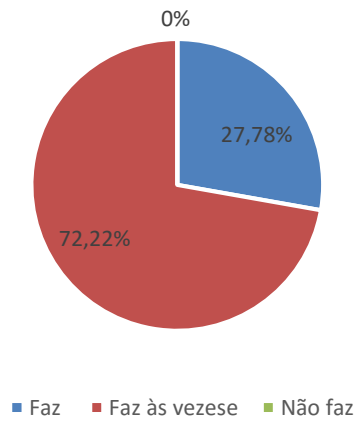
1º.passo: ouvir as duas versões e perceber a fonte do conflito



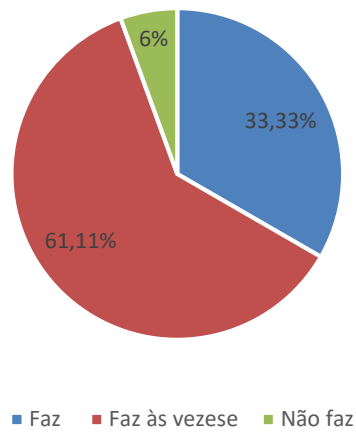
2º.passo: ouvir comentários de terceiros



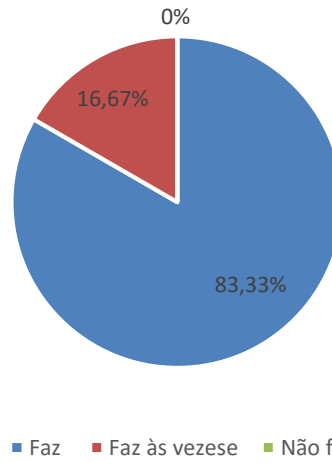
### 3.º passo: compreender as consequências dos atos



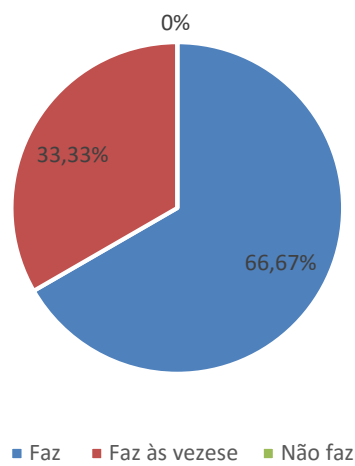
### 4.º passo: colocar-se no lugar do outro



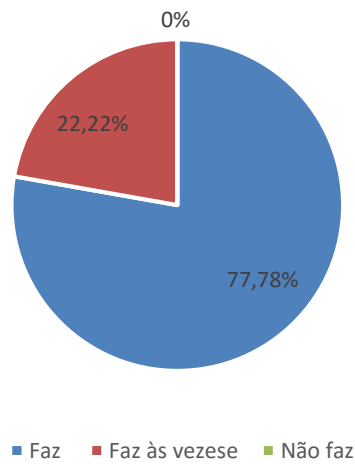
5º.passo: ouvir sugestões de resolução



6º.passo: conclusão, por escrito, na ata

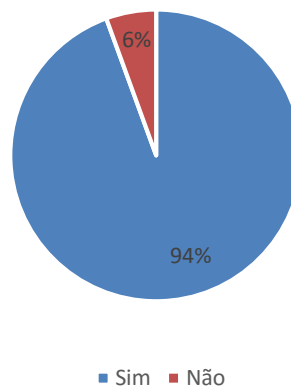


7º.passo: ver se todas as pessoas concordam

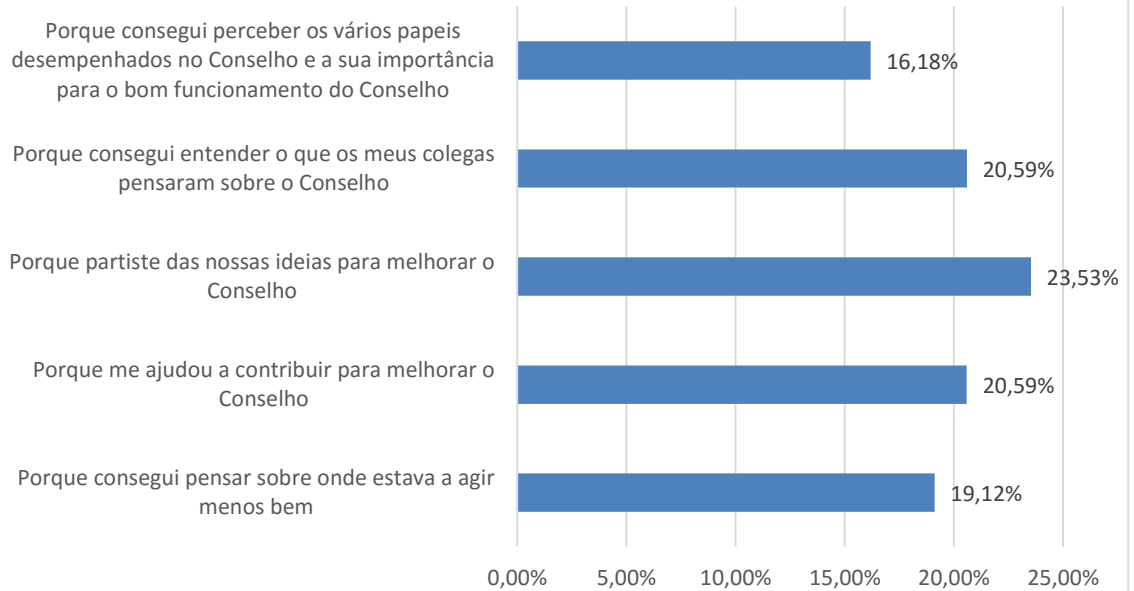


### III – A intervenção do professor no Conselho de Cooperação Educativa

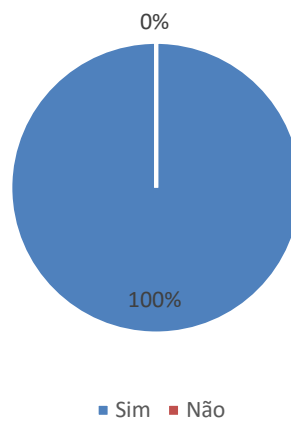
Consideras que foi importante ter-vos entrevistado?

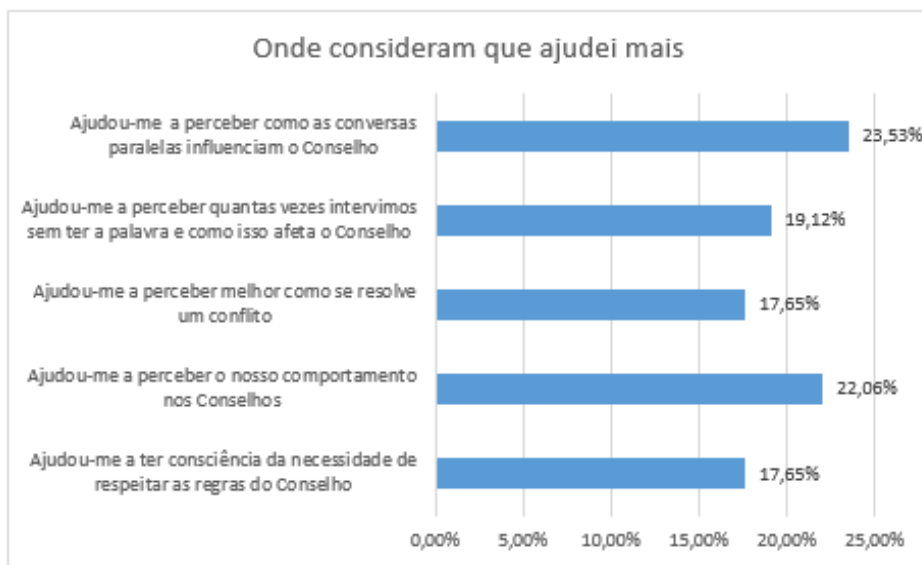


### Aspetos mais importantes da entrevista



### Achas que a minha intervenção ajudou a melhorar o Conselho?





## **ANEXO S. TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS**

### **Entrevista 1: LP, MM, BD e MM**

Costumam tomar muitas decisões ao longo do dia?

MP: Sim.

Sim, quais?

MP: Se devo brincar a uma certa brincadeira...

E no trabalho, em relação ao trabalho, costumam decidir?

MP: Sim, no PIT, saber as atividades que devo fazer.

Então, LP, achas que tens muita autonomia?

LP: Acho.

Porquê?

LP: Porque acho que consigo fazer muitas coisas sozinho, por exemplo o PIT.

O que é que é a Autonomia, BD?

B: É conseguirmos fazer as coisas sozinhos.

MM, o que é o Conselho de Turma?

MM: O Conselho de turma é quando estamos todos reunidos e falamos sobre problemas e o que fizemos durante esta semana do PIT e acho que mais nada...

Querem acrescentar alguma coisa?

MP: Posso? Para resolvermos os nossos problemas e pa' saber se a tarefa correu bem ou mal, para saber se... acho que não há mais anda.

Então, acham que o conselho é importante?

MP: Sim, muito!

LP: Sim!

BD: Sim!

Porquê?

MP: Para não resolvermos os nossos problemas com violência.

E se não houvesse conselho, o que aconteceria?

BD: Nós não resolvíamos os nossos problemas e não tínhamos respetos pelos outros.

O que é que é o Diário de turma, Lucas?

LP: É um... É um sítio onde nós podemos escrever as nossas propostas, críticas e outras coisas. E, depois, essas criticas, propostas, opiniões que estão nesse diário, vão ser discutidas no, no Conselho.

E é importante, MM?

MM: É.

Também acham que é importante?

LP: Sim!

BD: Sim!

MP: Sim!

Porquê?

LP: Hummm... Porque...

BD: Porque, lá, podemos dar a nossa opinião também.

Qual é a coluna mais importante?

BD: Não gostei e o proponho

Porquê?

BD: Por causa que quando nós escrevemos assim “eu não gostei da Ana” e, e...

Os outros podem dar a sua opinião e ajudar a resolver esse problema.

No Conselho, quais acham que são as funções do presidente?

MP: Mandar calar os que ‘tão a falar e a interromper, cortar a palavra a quem ‘tá a repetir o que o outro colega já disse, ler as críticas do diário de turma... Dar a palavra também... E em que ‘tar sempre muita concentrado.

Quando foste presidente, foi isso que fizeste?

MP: Mais ou menos...

Então? Conta-me.

MP: Não mandei muito calar, mas acho que de resto fiz tudo bem com o CM.

Qual é o papel do restante grupo, que é presidente?

LP: É estarem quietos, podem darem a sua opinião, também... Avisarem os colegas que estão ao lado, sem interromper. E pronto...

E o professor? Qual é o seu papel?

MM: O professor, às vezes, ajuda os presidentes, quando eles não estão a cumprir bem a tarefa. Também ajuda... Pronto ajuda os presidentes e depois também nos ouve quando nós temos problemas...

E acham que é esse o papel do professor?

MM: Sim...

MP: Sim...

BD, concordas com isto?

BD: Sim

E qual é a função dos secretários?

BD: É quase a mesma dos presidentes, mas é só dar mais uma ajudinha.

E quando tu foste presidente, ou secretária, cumpriste com as tuas funções?

BD: Foi também um bocadinho complicado por causa que os presidentes é a tarefa durante a semana inteira, o dia inteiro. Por causa que deves mandar calar, tens que avisar os colegas quando eles estão a fazer alguma coisa...

E os colegas cumprem?

BD: Às vezes não... Por causa que às vezes não ligam.

MP: Por exemplo o MX e o FF estão sempre a falar quando as outras pessoas falam.

E vocês quando não são vocês os presidentes tentam respeitá-los?

LP: Sim!

MP: Sim!

Como?

MP: Não falando, ou então falar muito baixo e mandar calar as pessoas que 'tão a falar...

Vocês fazem isso sempre?

MM: Sempre, não!

LP: Não....

MP: Sempre, não... Mas tentamos sempre ajudar!

Quando existe um conflito, como é que vocês o resolvem?

MM: Então, eu resolvia um problema dizendo 'pra essa pessoa, por exemplo, a BD zanga-se com o LP. Então, a BD escrevia no Diário turma...

Que passos é que tu utilizarias para resolver o problema?

MM Eu primeiro perguntava o que é que tinha acontecido e depois, imagina se o LP fosse o culpado que dizia ao LP para pedir desculpa à BD.

MP: Eu, ontem, até resolvi um problema, que eu não tinha visto o problema, vi só o rapaz a chorar, que é do 3.º ano. Então eu fui perguntar o que é que tinha acontecido e, depois, eu fui perguntar à outra pessoa que também teve o problema com ele. 'Tão, depois, tentei, fiz com que eles conversassem e depois tipo... fazer com eles façam as pazes ao falarem um com o outro.

Vocês têm alguma ideia diferente dos passos para resolverem um conflito?

LP: Não...

E acham que existe uma ordem nos passos? Por exemplo, o MP disse que, primeiro, tinham percebido o que é que tinha acontecido...

MP: Sim, ao perguntar aos dois...

Então, havia uma ordem?

MP: Sim.

LP: Sim.

BD: Sim.

E quais são os principais conflitos que vocês veem?

BD: Discussões de meninas!

MP: Pois é, por exemplos a MS, a CA...

BD: A AG, a RC...

MP: MM...

E só veem esses problemas?

BD: Da nossa turma só!

O que leva a esses conflitos?

MP: Violência, nomes...

MM: Então, o que é que leva... Alguns... Eu acho que o que faz esses conflitos é... por exemplo... eu acho que normalmente são as brincadeiras. Porque uns querem essa brincadeira e outros não querem e depois isso pode levar a um conflito e acho que é isso...

MP: Muitas vezes os problemas que há na nossa turma são, imagina, a BD e a MM zangaram-se e o LP diz que ouviu a BD dizer qualquer coisa sobre a MM, mas pode ter ouvido mal... Então depois começam logo... O LP vai dizer à MM e daí começam logo todos a chatear-se e às vezes não chamaram nomes a ninguém.

LP: Também, no campo, isso acontece. Mas também não é só na nossa turma... É que, por exemplo, a bola sai do campo e é nossa, por exemplo, a outra turma pensa que é deles...

São mal-entendidos?

LP: Sim, são mal entendidos que levam a violência!

E vocês acham que, para resolver um conflito, é importante as duas partes explicarem o que aconteceu? Ou só ouvir uma parte?

MP: Isso é o que eu faço!

LP: Ouvir as duas partes!

E é importante nós vermos as consequências do conflito?

BD: Sim!

LP: Sim!

Porquê?

BD: Por causa que se virmos as consequências... Por exemplo, se isso não tivesse acontecido, as consequências também não tinham acontecido.

E vocês acham que é importante nós colocarmo-nos no papel do outro, para perceber o que aconteceu?

Todos: Sim!

Porquê?

MP: Para sentirmos o que é que ele 'tá, por exemplo, a passar por esse momento... Para saber o que devemos fazer para ajudar.

E quando vocês chegam ao Conselho, como é que resolvem? Dão soluções?

BD: Sim, damos a nossa opinião também.

MP: Primeiro ouvimos as pessoas que têm o problema...

BD: E depois algumas pessoas põem o dedo no ar, fazem perguntas, porque às vezes não perceberam algo bem... E depois às vezes também dão algumas sugestões...

## **Entrevista 2: CM, AD, MS e RJ**

Costumam tomar muitas decisões ao longo do dia?

RJ: Não!

CM: Não...

Não tomam decisões sobre nada?

RJ: Não!

CM: Não...

AD: Não...

MS: Sim! Tomamos à segunda feira no plano do dia, tomamos decisões do que vamos fazer todos os dias ao planear o plano do dia.

E durante o dia? Não decidem o que vão trabalhar, por exemplo?

RJ: Não. Quer dizer no TEA decido

MS: Sim!

AD: Sim...

Acham que têm autonomia?

RJ: Eu tenho!

MS: Eu acho que sim!

AD: Sim....

O que é que é a autonomia?

RJ: É se sabes trabalhar sozinho

MS: Eu acho que também é saber escolher as atividades que vamos fazer e não estar indecisos.

O que é o Conselho de turma?

CM: é para resolvermos as discussões e praticamente aquilo que nós tipo desentendemo-nos e escrevemos no Diário de turma e depois resolvermos todos em conjunto esse problema.

RJ: Mostra o PIT, fazes as atividade que fizemos.

MS: também serve para lermos a ata anterior, as decisões que tomámos e se alguém não concordar com alguma coisa ou ent~~ao se viu, durante a semana, que a pessoa não cumpriu com alguma coisa, então põe o dedo no ar e explica..

AD: E também para lermos o diário de turma e discutirmos as decisões e isso.

Vocês refletem no Conselho?

Todos: Sim!

É importante haver o Conselho?

AD: Sim!

RJ: Sim!

MS: Sim!

Porquê?

MS: Porque podemos resolver os problemas com o professor e com os nossos colegas e também ser para nós, quando lemos o Diário de turma, também saberemos o que é que aconteceu aos outros.

E se não houvesse Conselho de turma?

RJ: Andávamos à bulha!

MS: Não! O professor punha de castigo aquele que achasse que tinha menos razão.

E o que é o Diário de turma?

AD: É para escrevermos o que 'tá bem e o que 'tá mal, o que gostámos e isso...  
E também quando é reunião de Conselho para discutir as coisas e isso...

Porque é que é importante?

RJ: Porque assim não andamos a discutir e a bater!

MS: E não andamos à porrada e isso...

O que é que escrevem mais no Diário?

CM: Os não gostei.

MS: E nos proponhos... e às vezes os gostei....

Qual é a coluna mais importante?

MS: Eu acho que é o não gostei e o gostei ao mesmo tempo... O não gostei porque é as coisas que nós não gostámos que os nossos colegas fizeram e achamos que eles podem melhorar. E o gostei porque é o que nós gostámos de brincar, fazer...

CM: Eu acho que é o proponho, porque propomos coisas novas tipo... são soluções para termos durante das aulas, tipo novas regras.

AD: concordo contigo!

Quais são as funções dos presidentes?

AD: É mandar calar os que estão a atrapalhar a leitura e essas coisas, dar a palavra e ler o diário da turma.

MS: Acho que também é quando por exemplo muitos dos presidentes também fazem estar a mandar calar sem elas estarem a falar.

Como correu quando tu eras presidente?

MS: Correu bem, muitas vezes enganava-me, também era muito nervosismo, estava nervosa.

RJ: Não mandava muito calar. E o presidente também serve para dar a palavra e se ele repete alguma coisa tem de se cortar a palavra!

CM: correu bem, o professor disse que eu estava bem... na minha opinião havia muitas pessoas, como o MX, a falar...

Quando vocês não são presidente ou secretários, como é que agem?

AD: Eu falo muito, mas também temos de ajudar os presidentes a mandar calar, não é só os presidentes e também temos de se calar a nós próprios.

MS: Eu acho que eu falo um bocadinho, muitas das vez, mas, às vezes, não e falo e, às vezes, até os ajudo a mandar calar... E pronto.

E para que servem os secretários? Quais são as suas funções?

RJ: Ler a ata!

MS: Ajudar os presidentes a mandar calar, dar a palavra no plano do dia, orientar quando tamos a fazer o plano do dia e a avaliação dia.

CM: E escreve na ata as decisões que a gente tomou, para na próxima sexta-feira ler.

Qual é a função do professor, no Conselho?

MS: Eu acho que a função do professor ali estar é também, às vezes, ajudar um bocadinho e também às vezes não, e também ajudar-nos a tomar decisões.

Ajudar em quê?

AD: Ajudar a resolver os problemas que temos e não sei mais...

Acham que existem passos para resolver um conflito, que nós possamos seguir?

AD: Sim!

CM: Sim!

RJ: Sim!

MS: Sim! Eu acho que o primeiro passo a ter é tentar fazer é não tentar criar o problema. E eu acho que também primeiro é tentar resolver o problema com a pessoa, falando.

Acham que existe uma ordem para resolver o conflito?

RJ: Sim. Primeiro dar a palavra a quem fez a critica e depois à pessoa que recebeu a critica.

CM: Sim.

MS: Sim. Mas primeiro os presidentes leem a critica e depois dar a palavra às pessoas.

Depois de ouvirmos as pessoas que estão envolvidas na crítica, o que é que devemos fazer?

CM: Devemos ouvir as propostas.

MS: E as outras pessoas que querem falar.

É importante percebermos as consequências desse conflito?

MS: Sim!

RJ: Sim.

Porquê?

MS: porque assim podemos saber as consequências e melhorar.

Acham que é importante trocarmos de papel?

AD: Sim, porque assim criamos mais complicação e temos de compreender o outro! E depois decidimos e escrevemos na ata e na semana a seguir estava tudo bem.

Quais são as principais fontes de conflito?

MS: Antigamente, quando era com o VF, eram discussões porque ele batia ou ofendia, mas, agora, é com muitas pessoas da turma. E é por futebol, bater, ofensas, desentendimentos e por umas pessoas culparem as outras.

CM: Praticamente, agora 'tá aqui a haver um jogo e pode haver uma discussão com o FF e às vezes pode causar um problema.

O que é que leva a um conflito?

RJ: Desentendimentos, não cumprir as regras!

MS: Uma pessoa faça mal à outra, sem ter ou razão ou ter...

### **Entrevista 3:BO, MH, FF e AG**

#### Costumam tomar muitas decisões ao longo do Dia?

AG: Sim, tomamos quando fazemos o plano do dia, tomamos as decisões do que é que vamos fazer e às vezes também tomamos o que é que fazemos no trabalho de projeto e no tempo de estudo autónomo.

#### Acham que têm muita autonomia?

AG: Alguns, sim.

BO: Sim!

#### O que é ter autonomia?

MH: Autónomo quer dizer... que nós temos de ser responsáveis.

AG: Que é responsável...

BO: Concordo com a Mara... Mas é fazer as coisas sozinho.

MH: Sim, o tempo de estudo autónomo quer dizer que a maioria das partes é para fazer sozinha.

#### O que é o Conselho de turma?

FF: É uma reunião para nós dizermos o que temos a dizer.

AG: É outra forma de resolvermos os nossos problemas e também de nos darmos melhor e também é outra forma de nos resumirmos do que fizemos ao longo da semana.

#### O que é que se trabalha no Conselho?

BO: Nós discutimos os problemas.

#### É importante haver conselho?

MH: Para nós resolvermos os nossos problemas e também falarmos das tarefas e essas coisas.

FF: Porque nós podemos discutir os nossos problemas.

AG: Porque podemos ter noção do que os outros fazer e ajudar e também, o conselho também serve para estarmos atentos ao que está a acontecer e termos mais responsabilidade.

#### E se não houvesse Conselho o que é que aconteceria?

BO: Seria muito chato, porque não conseguiríamos resolver os nossos problemas. Ou seja teríamos que ter mais responsabilidade lá fora, tínhamos que tentar resolver os problemas.

Mas vocês não têm responsabilidade com o Conselho?

MH: Sim!

FF: Sim!

AG: Temos!

BO: Sim, mas responsabilidade no recreio para não haver problemas.

AG: Mas se não houve Conselho o professor ou falava com os nossos pais, ou mandava uma mensagem aos nossos pais, ou nos punha logo de castigo, como fazem as outras salas.

MH: E isso podia ser injusto porque a culpa podia não ser nossa e ser dos outros.

AG: E ninguém nos ouvia.

O que é o Diário de turma?

FF: O Diário de turma é para nós discutirmos os problemas na rua ou na sala.

MH: É para escrever, mas nós temos de pensar bem, para não 'tar a gastar papel do diário.

AG: o Diário De turma serve para nós escrevermos o que aconteceu de mais importante e grave durante a semana, mas também dá para escrever o que é que nós fizemos, o que é que nós gostámos, é para as pessoas ficarem a par do que é que fizeram durante a semana.

Porque é que é importante haver o Diário?

BO: Eu não sei como explicar.. Por exemplo se não houvesse o Diário de turma os nossos problemas não seria resolvidos.

MH: E se nós disséssemos logo às auxiliares quem ficava de castigo são as duas pessoas e uma não tinha que ficar de castigo, mas ficava.

Qual é a coluna mais importante do Diário?

FF: Para mim, é o proponho, porque nós podemos propor sobre algumas coisas para as pessoas pararem de fazer.

AG: É o proponho e o não gostei.

O que é que se debate mais no Diário?

AG: O não gostei!

Porquê?

AG: Porque durante a semana há mais coisas que as pessoas não gostaram, há mais conflitos no campo de futebol, no recreio do que propriamente coisas boas.

No Conselho, qual é o papel dos presidentes?

FF: É mandar calar as pessoas e saber o que 'tou a fazer.

MH: A função dos presidentes é mandar calar e 'tarem atentos.

BO: Para mim, o que os presidentes devem fazer é tentar organizar na sala, ter ordem na sala, ter menos pessoas que falem, menos problemas.

AG: Faltam algumas coisas, primeiro é gerir o Conselho, mandar calar, estar atentos, gerir o Conselho, apresentar a apresentação de produções e no final no dia e também no início ajudar as tarefas.

E vocês faziam isso quando eram presidentes?

FF: Sim!

MH: Sim, às vezes...

BO: Sim...

AG: Acho que mandar calar, podia mandar calar mais e ajudar as tarefas eu ajudo.

E qual é a função do professor, no Conselho?

FF: Ajudar... Ajudar a mandar calar, ajudar os presidentes...

AG: Eu também acho que é para ver se as pessoas estão a cumprir bem o seu papel, como os presidentes, os secretários de avaliação.

Quem não presidente, o que é que deve fazer?

FF: Deve mandar-se calar a si próprio e aos outros.

E vocês fazem isso, quando não são presidentes?

AG: Não! Porque falamos... Não resistimos à tentação de falar.

FF: Não...

MH: Não.

BO: Pois...

Qual é a principal regra do Conselho?

AG: Acho que é estra atento e não falar, colocar o dedo no ar...

MH: É para estar atento e não desenhar muitos desenhos.

Quando há um conflito acham que há passos para resolvê-lo?

FF: Acho que há regras...

AG: Primeiro, ouvir as duas versões das duas pessoas.

Então há uma ordem nos passos?

BO: Sim!

AG: Sim

AG: Depois, dar a palavra às outras pessoas que viram ou têm alguma opinião sobre o assunto. Depois, perguntar ao professor o que acha e pedir uma solução. E

depois perguntar a todos e ver se todos concordam. No final, se quiserem, escreverem na ata.

Achas que é importante ver as consequências do conflito?

BO: Eu acho que devemos para nós aprendermos a não voltar a fazer.

AG: Sim, porque, às vezes, acabam as amizades.

E acham que é importante nós metermo-nos no papel do outro?

AG: Quando o papel está muito longe de ser nosso, de nós fazermos aquilo, não é, porque pode chatear a outra pessoa. Ahhh quer dizer, sim! Assim, consigo entendê-lo e resolver.

Quais são as principais fontes de um conflito?

FF: As pessoas dizerem o que é mentira e as outras dizerem o que é verdade, isso é o que leva a um conflito.

AG: Às vezes, brincadeiras de mau gosto, às vezes ofender os colegas mas está brincar, dá muitos grandes conflitos, mas, às vezes, também é por coisas mínimas.

BO: Acho que o que leva a conflito é estarmos a brincar. Por exemplo, um cai em cima do outro e alguém fala uma besteira, alguém fala um palavrão.

Quais são os principais conflitos?

MH: Os principais são por uma coisa mínima, nós começamos logo a discutir. Por exemplo, ele tirou-me um lápis e depois começam logo a discutir.

AG: Acho que, às vezes, também é brincadeiras de mau gosto e lutas e nomes ofensivos.

MH: Algumas lutas dói mesmo e as pessoas pedem logo desculpa, para não rescrever no diário de turma.

#### **Entrevista 4: TD, VF, CA e RC.**

Costumam tomar muitas decisões ao longo do dia?

RC: Sim!

VF: Às vezes decidimos, ali as equipas no futebol...

E no que diz respeito ao trabalho?

CA: No TEA eu decido quais é as atividades, por exemplo hoje decidi que amanhã vou fazer o problema da semana.

TD: Sim, decido.

O que é ter autonomia?

VF: É ser autónomo, fazer as coisas sozinho. Tentar fazer o máximo das coisas sozinho, sem pedir ajuda.

Vocês acham que são autônomos?

RC: Eu acho que sim.

TD: Eu, às vezes, sim...

CA: Eu, às vezes, consigo trabalhar sozinha.

O que é o Conselho de Turma?

TD: O Conselho de Turma é nós avaliamos o que nós fazemos no TEA.

RC: E também falamos em conjunto do Diário de turma, as queixas, os gostei, os não gostei...

VF: E avaliamos as tarefas com os pares, como é que correu...

CA: E escrevemos na ata as decisões e as promessas das pessoas.

Porque é que o Conselho é importante?

CA: Para resolver os problemas...

VF: Sem ser a bater!

CA: E para as pessoas no seu PIT mostrarem o que conseguirem e para as outras pessoas darem as suas decisões.

VF: É para as pessoas não resolverem a bater e eu antes também o fazia, mas há não faço, as pessoas iam bater e isso não se deve ser, por isso é que existe o Conselho para ficarmos mais calmos e para não haver violência.

Então e se não houvesse Conselho?

VF: Andava tudo magoado.

TD: Acho que não conseguíamos resolver alguns problemas e não sabíamos o que se passava.

VF: Era uma vida diferente.

O que é o Diário de Turma?

RC: O Diário de turma é onde há queixas e também gostei e nós temos de resolver problemas... O professor também dá ideias, quer dizer...

VF: Serve para nós escrevermos os problemas que tivemos no recreio, para não resolvermos a bater e depois resolvemos com o professor e em conjunto.

Qual é a importância do Diário de turma?

CA: Eu penso que é para nós escrevermos o que gostámos no recreio e o que gostámos nas pessoas e o que propomos por exemplo nas tarefas...

VF: É muito importante!

Qual é a coluna mais importante?

TD: Os gostei, porque tem menos problemas.

RC: Propomos, porque podemos propor alguma coisa , alguma mudança na sala...

CA: O não gostei, para não resolverem a bater e resolverem os problemas.

Quais são as funções do presidente no Conselho?

VF: Mandar calar, quando a pessoa está a falar ao mesmo tempo que a outra, ele manda calar a quem não tem a palavra. Lê as críticas, os gosteis.

CA: As funções é dar a palavras às outras pessoas, ler o diário de turma, mandar calar quando elas não devem estar a falar.

E quando eram presidentes, fizeram isso?

VF: Eu fiz, mas não muito bem, porque também ficamos distraídos.

CA: Eu fiz... Quer dizer eu também falava na minha mesa e não mandava sempre calar.

TD: Eu quando era presidente não mandava calar, mas mandava. Porque não tinha grande noção de que era presidente, não estava a ser em mim.

RC: Eu mandava calar, mas também falava com as outras pessoas e não prestava muita atenção ao trabalho que estava a ter.

E quando nós não somos presidentes, como é que devemos agir?

RC: A ajudar!

VF: Também devemos calar nós próprios, sem os presidentes mandarem, mas também podemos mandar os outros calar.

TD: E devemos respeitar os presidentes.

E o papel do professor, no Conselho, qual é?

VF: É quase o mesmo que os presidentes.

CA: É ajudar a tomar algumas decisões. Por exemplo, no VF, ele ajudava-nos, nós não tínhamos muitas alternativas e ele ajudava-nos.

Qual é a principal regra do Conselho?

VF: Acho que é não falar enquanto os outros estão a falar.

RC: Prestar atenção às coisas que estamos a fazer, não estar sempre a desenhar.

Quando existe um conflito acham que existe passos para o resolver?

Todos: Sim!

Existe uma ordem desses passos?

RC: Sim!

TD: Sim!

CA: Sim!

E quais seriam esses passos?

TD: Eu pedia desculpa e admitia o que eu fiz.

Imagina que não fizeste nada, mas querias resolver um problema entre dois colegas, como o farias?

TD: Dizia primeiro o que aconteceu, para ver quem tem mais razão.

RC: Eu tentava ajudar no problema. Primeiro ouvia cada uma o seu problema, tentava indicar o melhor para elas e ajudá-las para elas pararem.

CA: Eu, como a TD disse, ouvia as duas versões, depois, tentava pôr as duas uma ao pé da outra e tentava ver se elas assumiam, cada uma o que fizeram, como fiz com a AG e a RC.

Acham que é importante nós compreendermos as consequências do conflito?

VF: É!

RC: Sim!

Porquê?

VF: Porque pelo menos ajuda melhor a perceber o que aconteceu, para resolver melhor.

O que acham que leva a um conflito?

VF: Discussões...

TD: Bater, eles batem, às vezes.

CA: Empurrões.

RC: Insultos.

CA: Mau perder, nos jogos.

VF: Brincadeiras de mau gosto.

Quais são os principais conflitos, na turma?

RC: Não entendemos muito bem os colegas e, às vezes, achamos que é de uma forma e agimos dessa forma.

VF: Há desentendimentos, muitos...Uma pessoa, como a CA disse, se uma perde e a outra ganha, uma fica com mau perder e começam a desentender-se a discutir.

CA: Como nós tínhamos na aula, na quarta-feira, duas equipas, e uma pensou que estavam a gozar com ela.

### **Entrevista 5: HS, MX, FM e RE**

Costumam tomar muitas decisões ao longo do dia? Muitas, poucas, algumas?

Todos: Sim

No quê?

FM: Sim, em tudo!

MX: Sim...Trabalho de projeto, temos de ser autónomos

Sim, e mais?... Nas brincadeiras costumam decidir coisas?

FM: Sim, decidimos todos em conjunto

Acham que têm muita autonomia?

MX: Eu não...

O que é que vocês acham?

Todos: Acho que não

O que é ser autónomo?

M: É que joga sempre sozinho, brinca sempre sozinho, faz tudo sozinho

Não é brincar...

FM: Não

HS: É decidir o que vamos fazer!

E conseguem por exemplo, fazer fichas sozinhos?

Todos: "ahm ahm"

Tu achas que és autónoma Raquel?

RE: Eu?

És autónoma?

RE: Sozinha?

Fazes trabalhos sozinha?

RE: Eu, às vezes, também faço, mas, às vezes, também tenho dúvidas e preciso de ajuda no apoio.

Então és mais ou menos autónoma?

RE: Sim, mais ou menos.

E os outros acham que são muito autónomos?

MX: Eu até sou, embora fazer muitas vezes a pares também a maior parte das vezes faço sozinho.

FM: Eu costumo fazer muito com os colegas

O que é o Conselho de turma?

MX: É nós decidirmos cada conclusão, cada caixa.

HS: Cada decisão.

MX: Sim, pronto. Quando nós dizemos do que gostamos e do que não gostamos

MX: E para ler a ata, para nos lembrarmos de tudo o que nós temos de fazer

O que é que é o conselho?

HS: É onde nós estamos nós todos reunidos e tomamos decisões

Mx: Às vezes no diário de turma contamos como foi os dias, as brincadeiras, as más brincadeiras

O conselho é importante?

Todos: É, sim!

Porquê?

RE: O conselho é importante porque ajuda a resolver problemas no diário de turma, avaliar os PIT's

MX: Acho que também é muito útil para decidir, para tomar decisões porque sem elas era tudo, imagine, nós estamos a fazer regras, para não fazer as coisas que não podemos, porque sem elas nós ficávamos a gritar, a fazer tudo a balda

Então se não houvesse conselho o que é que aconteceria?

HS: Havia muito mais luta, e por exemplo, como agora, não havia tanta confiança entre nós.

MX: E depois se não houvesse o conselho, eu acho que não é só de luta e assim...é que não havia regras e, imagine, nós temos uma regra que não podemos fazer tipo 5 pessoas de cada vez uma coisa e se nós pudéssemos havia muito mais confusões, muito mais...pronto era pior, não era organizado a escola e a turma

Então e o que é o diário de turma?

FM: Eu acho que o diário de turma é para escrevermos as críticas, ...

E para que é que serve então?

FM: Para discutir as coisas... nós quando viemos do intervalo, coitado do professor, estar a levar com aquelas críticas todas!

O que é que se debate mais no diário, o que se fala mais?

FM: Não gostei

RE: Não gostei porque por exemplo, no recreio quando brincam ou nanana, depois algumas pessoas também escrevem 'eu não gostei', é porque ele ofendeu... porque ele bateu-me...

Qual é que é a coluna mais importante para vocês?

MX: Para mim, acho que até é o não gostei, porque assim, se não houvesse o não gostei... Imagina, antes o VF comportava-se muito mal, se não houvesse não gostei, o VF continuava a ser mau e não parava... E o proponho também por causa que fazemos mais decisões, mais regras.

FM: O não gostei e o proponho também, assim mais ou menos...

MX: Sim, mas o não gostei é que é mais importante.

Quais são as funções dos presidentes?

HS: Então, as funções dos presidentes são mandar calar quando uma pessoa está a falar para todos, gerir a apresentação de produções, dar a palavra e eles também podem ajudar as tarefas.

E quando vocês eram presidentes, faziam isso?

MX: Sim! Acho que fui dos primeiros presidentes, eu e a AG e nunca ninguém se queixou.

FM: Sim... Às vezes...

RE: Mais ou menos...

Mas achas, MX, que cumpriste sempre bem a função de presidente?

MX: Nem muito...

O que é que falhava quando eras presidente, RE?

RE: Porque às vezes distraía...

FM: Eu acho que eu devia ter calado mais e ter ajudado mais os meus colegas das tarefas.

HS: Eu acho que devia ter mandado calar mais a minha mesa, muito mais.

Então é difícil ser presidente?

Todos: É!

E os outros, quando não são presidentes, como é que devem agir?

MX: Então, eles não devem falar muito, por causa que também têm de respeitar os presidentes, se eles mandam calar, eles têm de calar. Pronto, alguns não respeito.

E quando vocês não são presidentes, cumprem o que estão a dizer?

HS: Eu sim

MX: Mais ou menos, até consigo.

FM: Os presidentes é sempre uma responsabilidade maior... Eu cumpro mais ou menos...

RE: Eu cumpro mais ou menos.

Quais são as funções dos secretários?

FM: São, mais ou menos, segundos presidentes. Eles ajudam na reunião de Conselho, também mandam calar, ajuda nas tarefas e também fazem a ata.

E qual é o papel do professor?

MX: Então, no Conselho, é também ajudar um bocadinho os presidentes.

HS: É ajudar os presidentes e os secretários de avaliação.

FM: É ajudar a mandar calar e ajuda os presidentes, às vezes quando aquilo não está a ir bem com os presidentes, ele vai lá, ou um secretário, ou alguém.

Qual é a regra mais importante a ter no Conselho?

RE: É calar-me, não falar.

HS: A regra principal do Conselho é não falar, tentar estar atento a todas as coisas que são lidas, fazer comentários para os outros melhorarem.

MX: Não é falar sem pôr o dedo ar, tens de meter o dedo no ar, senão havia muita confusão. Muita gente até se queixa “Então já estou aqui há muito tempo!” Mas também é difícil escolher... E acho que é isso... Também é não falar. Acho que a principal é mesmo não falar!

FM: Ou então respeitar mais os presidentes...

Há um conflito e vocês querem resolvê-lo. Acham que há passos para o resolverem?

HS: Eu acho que, eu sei que é um bocadinho mau, mas funciona. Por exemplo quando o FF ou o VF estão à luta, por exemplo, eu digo “Ah, vou escrever no diário de turma!”. Separo-os.

MX: Quando é comigo o problema, eu tento resolver, digo para pararem e quando já me estou a chatear é que eu escrevo no Diário de turma. Porque se eu escrever logo no Diário, não lhe dou oportunidade.

FM: Eu tentava acalmá-los, assim com calma... às vezes os problemas costumam mais haver há um que está a fugir, outro está a correr e acontece.

Mas como é que tu o resolverias?

FM: Tentava falar com eles.

RE: Pô-los calmos e a dizer o que é que está a acontecer.

Vocês ouviriam os dois lados do conflito?

FM: Sim!

Porquê?

MX: Por causa que pode haver um que não tenha razão, mas ele... Imagina ele explica que o outro bateu-lhe, por causa disto e por isto... Mas ele se não explicar a

outra parte que o outro pode ter razão, um vai ficar com a razão e outro não. E os dois podem ficar com a razão.

Acham que é importante colocarmo-nos no papel do outro?

HS: Sim, porque por exemplo, imagina, eu, por exemplo, imagina que ele sente muita tristeza... E se eu for defender um que sente muita felicidade não é justo.

MX: Se eu não souber porque é que ele está zangado comigo, eu posso nem saber o problema, posso nem reparar nisso e ele fica zangado sem eu saber e, depois, eu não posso explicar o porquê que eu fiz isso ou se eu sei ou não.

FM: Eu concordo com o Máximo. Se eu fizer um problema eu tenho logo de tentar perceber-lo, meter-me no lugar da outra pessoa.

Vocês acham importante percebermos as consequências do conflito?

RE: Sim... Porque... É importante porque...

MX: Porque assim podemos pedir desculpa e não repetimos.

Quais são os principais que existem?

MX: É uma pessoa fazer batota e ela achar que não faz, mas para outra pessoa, faz.

HS: É a mesma coisa que o MX.

FM: muitas vezes uma pessoa ofende ou quando está muito zangada, descarrega no outro.

HS: Ou quando, por exemplo, é aquela pessoa a apanhar e aquela pessoa não quer, então começa a irritar-se muito e começa a bater em toda a gente.

O que leva a um conflito?

RE: A um problema leva um bocado difícil...

Imagina que não concordas com o que eu digo, pode levar a um problema, RE?

FM: Sim...

RE: Pode, sim!

MX: É quando alguém faz batota ou quando gozam.

HS: Eu acho que pode levar...

FM: às vezes, as pessoas a tentar resolver o problema, ainda vão contar a outras pessoas e perceberam mal as palavras, perceberam mal as coisas...

MX: E às vezes, há pessoas que se arrependem e pedem desculpa e a outra diz: "Não, não te vou desculpar!" e não lhe dá mais um chance e assim tem-se mais conflitos!

## ANEXO T. AVALIAÇÃO DOS OBJETIVOS DO PI

Tabela 1  
Grelha de registo de Avaliação

41Objetivo geral: Comunicar para desenvolver competências e valores																						
Objetivos específicos	Indicadores de Avaliação	AG	AD	BD	BO	CM	CA	FF	FM	HS	LP	MS	MP	MH	MM	MX	RE	RJ	RC	TD	VF	
1. Comunicar com correção científica	1.1. Explica um conceito ou ideia de forma clara	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	
	1.2. Comunica de forma coesa	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde
2. Comunicar para desenvolver valores	1.3. Comunica com correção científica	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde
	1.4. Utiliza vocabulário científico	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde
3. Comunicar para desenvolver competências	2.1. Comunica demonstrando respeito	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
	2.2. Comunica demonstrando empatia	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
	3.1. Demonstra compreender conceitos através da comunicação	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde
	3.2. Argumenta as suas conjeturas, sustentando a sua opinião	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde

Legenda: Verde – Consegue Amarelo – Consegue às vezes Vermelho – Não Consegue

Tabela 2  
Grelha de Avaliação

Objetivo geral: <b>Desenvolver a capacidade de interpretação e resolução de enunciados</b>																					
Objetivos específicos	Indicadores de Avaliação	AG	AD	BD	BO	CM	CA	FF	FM	HS	LP	MS	MP	MH	MM	MX	RE	RJ	RC	TD	VF
1. Interpretar enunciados com sucesso	1.1. Compreende o que lhe é pedido nos enunciados																				
	1.2. Interpreta textos e questões sobre estes																				
2. Resolver enunciados com sucesso	2.1. Resolve problemas com diversos passos																				
	2.2. Utiliza estratégias diversificadas para resolver enunciados																				

Legenda: Verde – Consegue Amarelo – Consegue às vezes Vermelho – Não Consegue

Tabela 3  
Grelha de Avaliação

Objetivo geral: <b>Promover a escrita de vários géneros textuais</b>																					
Objetivos específicos	Indicadores de Avaliação	AG	AD	BD	BO	CM	CA	FF	FM	HS	LP	MS	MP	MH	MM	MX	RE	RJ	RC	TD	VF
1. Conhecer vários géneros textuais	1.1. Identifica vários géneros textuais																				
	1.2. Reconhece as principais características de vários géneros textuais																				
	2.1. Produz textos de vários géneros textuais																				
2. Produzir vários géneros textuais	2.2. Utiliza características próprias dos vários géneros textuais																				
	2.3. Adequa a escrita aos vários géneros textuais																				

Legenda: Verde – Consegue Amarelo – Consegue às vezes Vermelho – Não Consegue

Tabela 4  
Grelha de Avaliação

Objetivo geral: <b>Desenvolver competências das áreas de Expressões</b>																					
Objetivos específicos	Indicadores de Avaliação	AG	AD	BD	BO	CM	CA	FF	FM	HS	LP	MS	MP	MH	MM	MX	RE	RJ	RC	TD	VF
1. Dramatizar uma peça	1.1. Contribui com ideias adequadas para a formação e realização da peça																				
	1.2. Está empenhado em desenvolver a peça																				
2. Elaborar produções plásticas	2.1. Contribui com ideias para produções plásticas																				
	2.2. Está empenhado na elaboração de produções																				
	2.3. Elabora produções com sucesso																				
3. Adaptar peças musicais ao contexto	3.1. Contribui com ideias musicais																				
	3.2. Sugere adaptações a músicas para o contexto																				
	3.3. Está empenhado nas adaptações musicais																				

Legenda: Verde – Consegue Amarelo – Consegue às vezes Vermelho – Não Consegue

Tabela 5  
Grelha de Avaliação

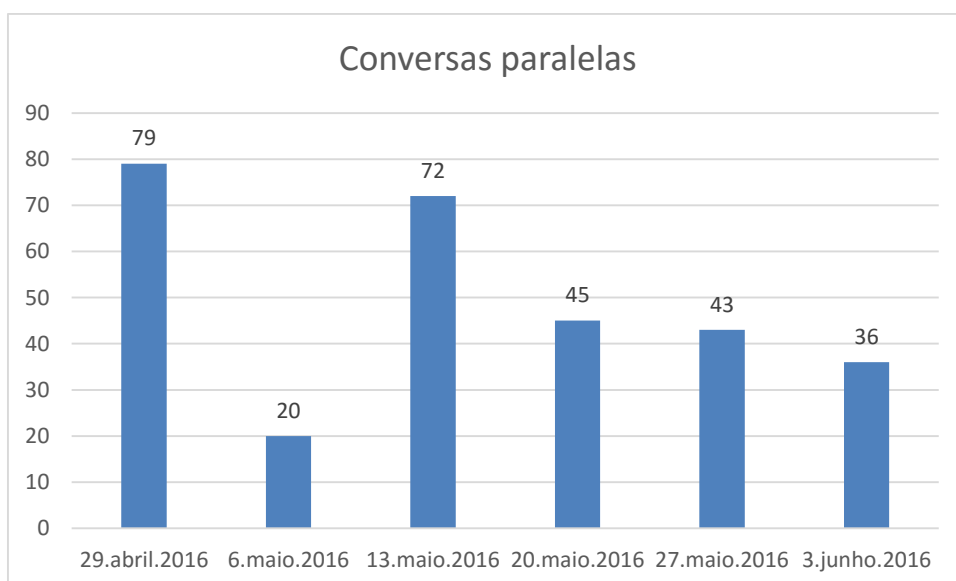
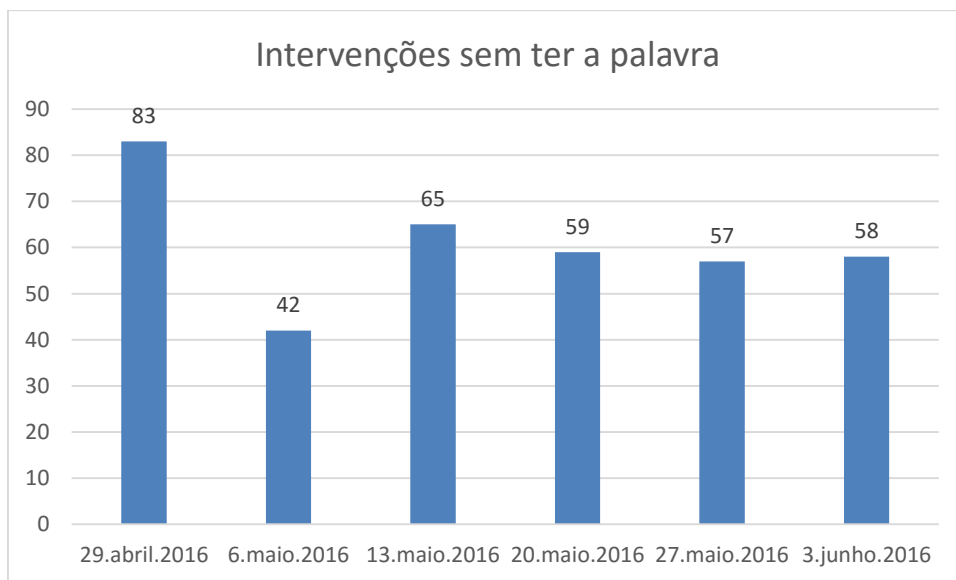
Objetivo geral: **Melhorar a gestão e resolução de conflitos e a capacidade de tomada de poder**

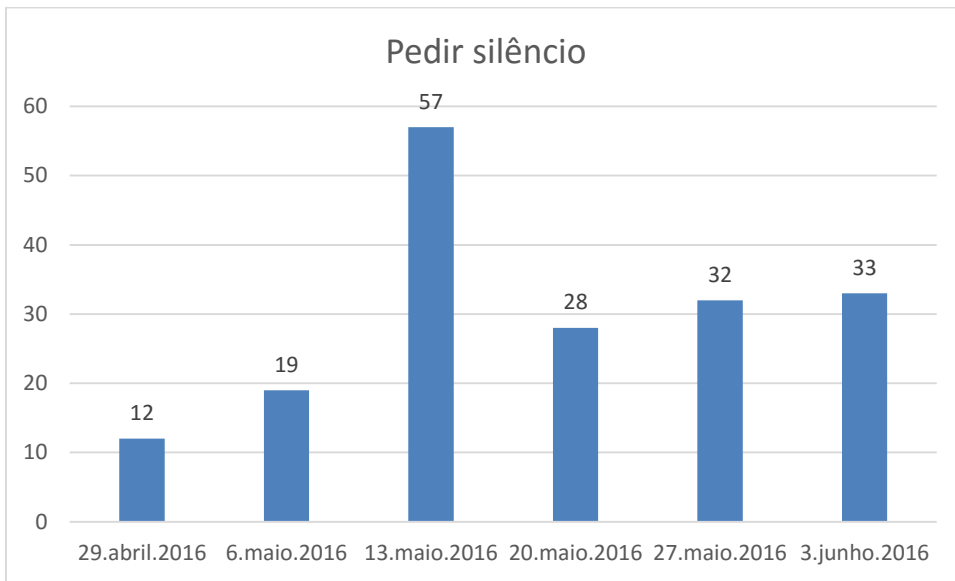
Objetivos específicos	Indicadores de Avaliação	AG	AD	BD	BO	CM	CA	FF	FM	HS	LP	MS	MP	MH	MM	MX	RE	RJ	RC	TD	VF	
1. Gerir conflitos com sucesso	01.1. Reconhece os passos de resolução de conflitos																					
	1.2. Cooperar com os colegas																					
	1.3. Respeita o ponto de vista do colega																					
	1.4. Integra a opinião do colega																					
	1.5. Participa na resolução de conflitos																					
	1.6. Sugere soluções para a resolução de conflitos																					
2. Ter iniciativa tomada de poder	2.1. Demonstra iniciativa na tomada de decisões																					
	2.2. Adverte os colegas para situações desadequadas																					

Legenda: Verde – Consegue Amarelo – Consegue às vezes Vermelho – Não Consegue

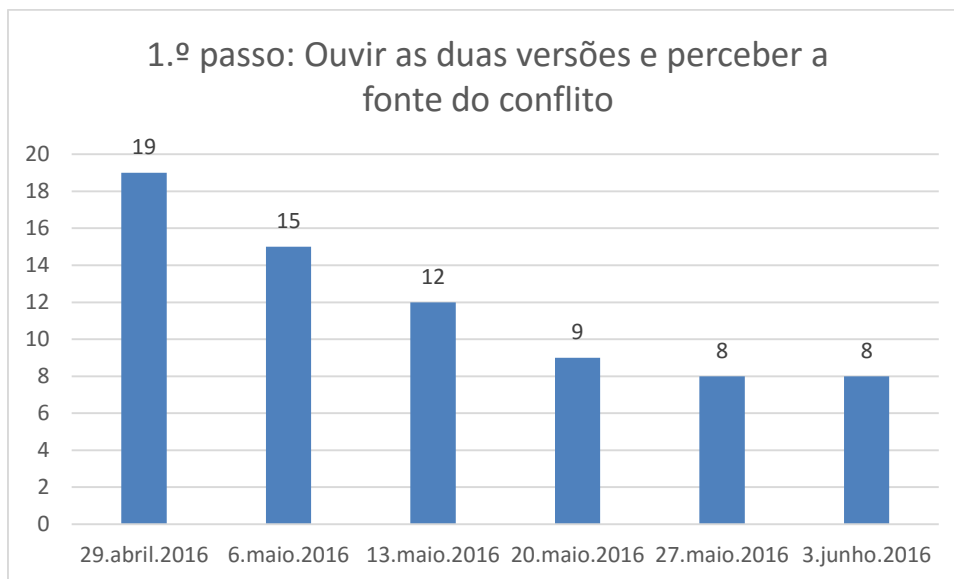
## ANEXO U. ANÁLISE DE DADOS DE TABELAS DE OBSERVAÇÃO

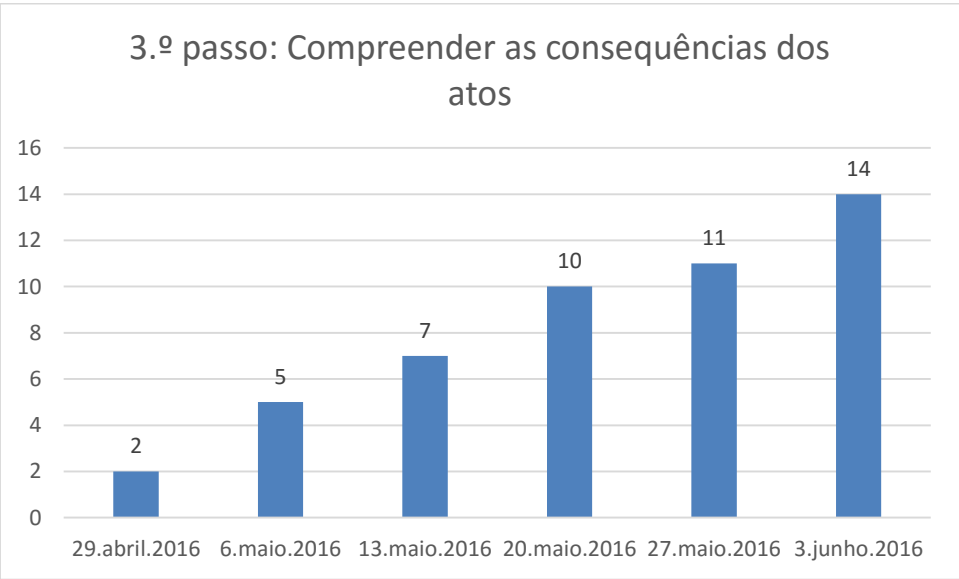
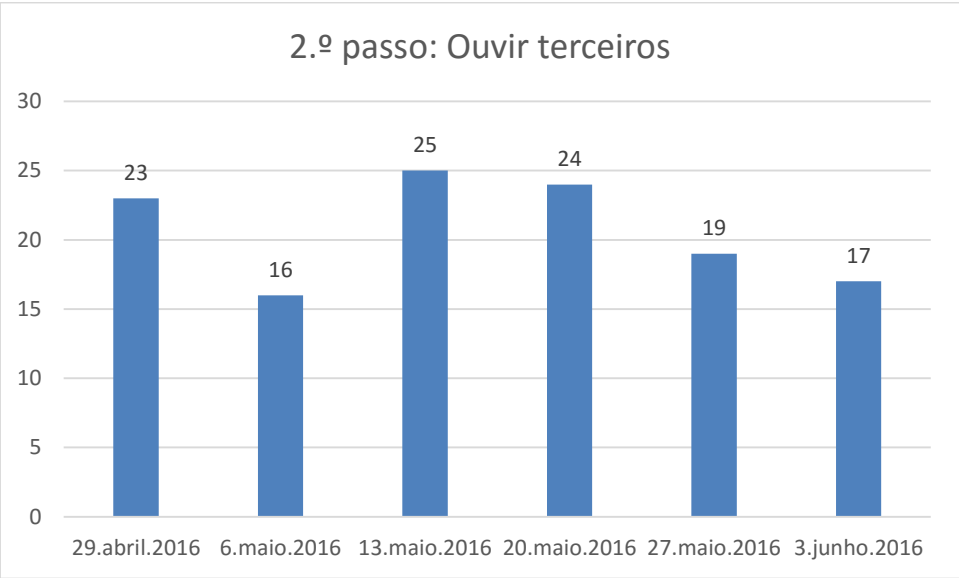
### I. Comportamentos e atitudes



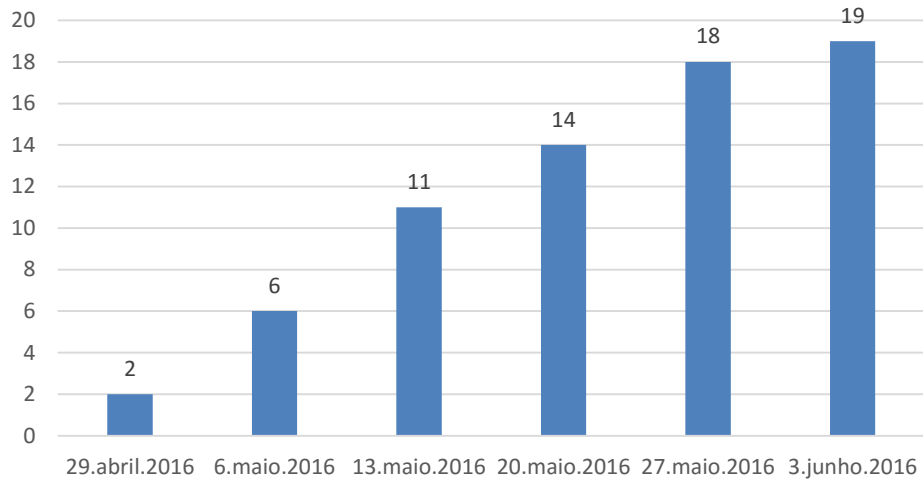


## II. Resolução de conflitos:

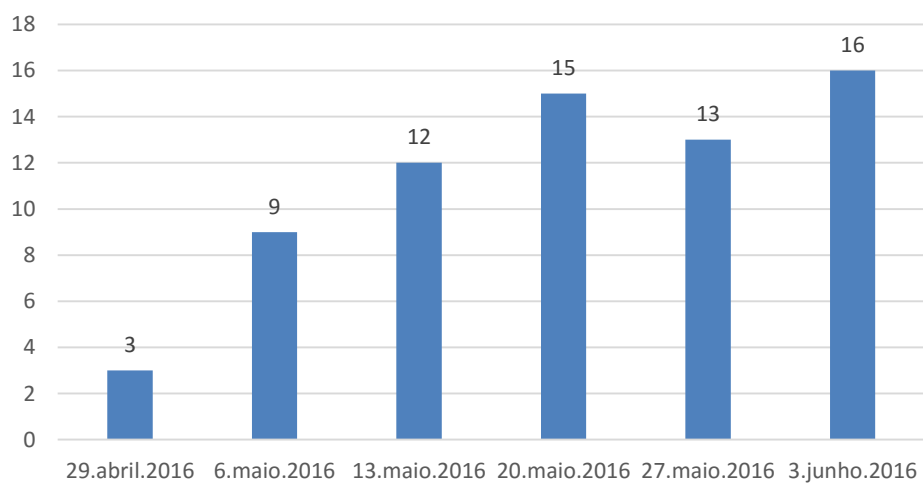




#### 4.º passo: Colocar-se no lugar do outro



#### 5.º passo: Ouvir sugestões de resolução



**ANEXO V: IDICADORES DE AVALIAÇÃO POR OBJETIVO GERAL DO PROJETO**

<b>Objetivo Geral</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Indicadores de Avaliação</b>
<b>Comunicar para desenvolver competências e valores</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comunicar com correção científica</li> <li>2. Comunicar para desenvolver valores</li> <li>3. Comunicar para desenvolver competências</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Explica um conceito ou ideia de forma clara</li> <li>1.2. Comunica de forma coesa</li> <li>1.3. Comunica com correção científica</li> <li>1.4. Utiliza vocabulário científico</li> <li>2.1. Comunica demonstrando respeito</li> <li>2.2. Comunica demonstrando empatia</li> <li>3.1. Demonstra compreender conceitos através da comunicação</li> <li>3.2. Argumenta as suas conjecturas, sustentando a sua opinião</li> </ol>
<b>Desenvolver a capacidade de interpretação e resolução de enunciados</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Interpretar enunciados com sucesso</li> <li>2. Resolver enunciados com sucesso</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Compreende o que lhe é pedido nos enunciados</li> <li>1.2. Interpreta textos e questões sobre estes</li> <li>2.1. Resolve problemas com diversos passos</li> <li>2.2. Utiliza estratégias diversificadas para resolver enunciados</li> </ol>
<b>Promover a escrita de vários géneros textuais</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conhecer vários géneros textuais</li> <li>2. Produzir vários géneros textuais</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Identifica vários géneros textuais</li> <li>1.2. Reconhece as principais características de vários géneros textuais</li> <li>2.1. Produz textos de vários géneros textuais</li> <li>2.2. Utiliza características próprias dos vários géneros textuais</li> <li>2.3. Adequa a escrita aos vários géneros textuais</li> </ol>
<b>Desenvolver competências das áreas de Expressões</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dramatizar uma peça</li> <li>2. Elaborar produções plásticas</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Contribui com ideias adequadas para a formação e realização da peça</li> <li>1.2. Está empenhado em desenvolver a peça</li> <li>2.1. Contribui com ideias para produções plásticas</li> <li>2.2. Está empenhado na elaboração de produções</li> </ol>

	<p>3. Adaptar peças musicais ao contexto</p>	<p>2.3. Elabora produções com sucesso</p> <p>3.1. Contribui com ideias musicais</p> <p>3.2. Sugere adaptações a músicas para o contexto</p> <p>3.3. Está empenhado nas adaptações musicais</p>
<p><b>Melhorar a gestão e resolução de conflitos e a capacidade de tomada de poder</b></p>	<p>1. Gerir conflitos com sucesso</p> <p>2. Ter iniciativa de tomada de poder</p>	<p>1.1. Reconhece os passos de resolução de conflitos</p> <p>1.2. Cooperar com os colegas</p> <p>1.3. Respeita o ponto de vista do colega</p> <p>1.4. Integra a opinião do colega</p> <p>1.5. Participa na resolução de conflitos</p> <p>1.6. Sugere soluções para a resolução de conflitos</p> <p>2.1. Demonstra iniciativa na tomada de decisões</p> <p>2.2. Adverte os colegas para situações desadequadas</p>

## ANEXO W. GRELHA DE AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS

COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS																					
Competências	Parâmetros	Alunos																			
		AG	AD	BD	BO	CM	CA	FF	FM	HS	LP	MS	MP	MH	MM	MX	RE	RJ	RC	TD	VF
Responsabilidade	Assiduidade	FA	FA	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
	Pontualidade	F	NF	F	F	F	FA	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
	Cumprimento das tarefas	F	F	F	F	F	FA	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
	Respeito pelas regras	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	FA
Atenção/ Interesse/ Empenho	Participação na aula	F	F	F	FA	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
	Realização dos trabalhos de casa	F	NF	F	F	FA	FA	NF	F	F	F	F	F	F	F	F	FA	F	F	F	FA
	Empenho em ultrapassar as suas dificuldades	F	F	F	F	FA	FA	FA	FA	F	FA	F	F	FF	FA	F	F	F	F	F	FA
Autonomia	Autonomia na realização das tarefas propostas	F	F	F	F	F	F	FA	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F

Sociabilidade/ Respeito	Respeito pelos colegas	F	F	F	F	F	FA	F A	F	F	FA	F	F	F	F	F	F	F	F	F	FA
	Respeito pelo professor	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
	Respeito pela opinião alheia	F	F	F	F	F	FA	F A	F	F	FA	F	F	FA	FA	F	F	F	F	F	FA
	Opina sem ferir suscetibilidades	F	F	F	F	F	FA	F A	F	F	FA	NF	F	F	FA	F	F	FA	F	F	FA
	Cooperação nas atividades propostas	F	FA	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Resolução de Conflitos	É conflituoso	NF	NF	NF	NF	NF	F	F	NF	NF	F	NF	NF	NF	FA	NF	NF	NF	NF	NF	FA
	Expõe situações de conflito	NF	NF	NF	NF	NF	F	F	FA	NF	F	F	NF	NF	FA	NF	NF	NF	NF	NF	FA
	Propõe soluções para resolver conflitos		FA	F	F	F	F	F A	FA	F	F	F	FA	FA	FA	FA	FA	FA	FA	FA	FA

NF – Não faz F – Faz FA – Faz às vezes